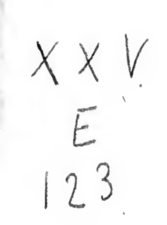



XXV
E
123


BIBLIOTECA NAZ.
Vittorio Emanuele III
XXV
E
123
NAPOLI

CONFÉRENCES
PÉDAGOGIQUES

DEUXIÈME PARTIE

IMPRIMERIE GÉNÉRALE DE CH. LAHURE
Rue de Fleurus, 9, à Paris

CONFÉRENCES

PÉDAGOGIQUES

FAITES A LA SORBONNE

AUX INSTITUTEURS PRIMAIRES

VENUS A PARIS

POUR L'EXPOSITION UNIVERSELLE DE 1867

DEUXIÈME PARTIE

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES



PARIS

LIBRAIRIE DE L. HACHETTE ET CIE

BOULEVARD SAINT-GERMAIN, N° 77

1868

DE

L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

DES ÉCOLES

ET SPÉCIALEMENT

DE LA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT

PAR M. CHARBONNEAU

Directeur de l'école normale primaire de Melun.

Nous voici réunis pour parler d'éducation. Ce n'est pas sans une certaine appréhension que je me hasarde à prendre la parole devant une assemblée aussi nombreuse et dans une pareille enceinte. Mais je me suis dit qu'il ne s'agit après tout que de nous entretenir, comme en famille, de ce qui nous touche le plus les uns et les autres, des intérêts de l'enfance, du progrès et de l'avenir de vos élèves. Aussi, tout en remerciant personnellement M. le ministre de l'instruction publique de l'honorable mission qu'il a bien voulu me confier, je le remercierai encore, en votre nom comme au mien, de nous avoir fourni l'occasion de tenter de faire un peu de bien, et d'avoir donné une nouvelle preuve du vif intérêt qu'il porte à l'instruction primaire.

Vous le savez, deux circulaires remarquables, celles du 20 août 1857 et du 7 octobre 1866, ont posé les principes d'après lesquels doit se donner l'enseigne-

ment primaire : pénétrons-nous bien de l'esprit de ces instructions, afin d'en tirer tout le profit possible. Et d'abord, remarquons que les ministres qui les ont écrites l'une et l'autre sont frappés de ce fait, que, parmi les enfants qui sortent de l'école, il en est un trop grand nombre, malheureusement, qui ne savent presque rien ou qui ne tarderont pas à oublier le peu qu'ils ont appris, et que la proportion de ces non-valeurs n'est guère moindre de 40 p. 100.

Le devoir des instituteurs n'est-il pas de chercher un remède à ce mal, un moyen de diminuer ces non-valeurs? Mais où le trouver? Faut-il attribuer aux travaux scolaires un temps plus considérable, et peut-on exiger, des maîtres et des élèves, des leçons plus longues et plus nombreuses? Évidemment non. Ce serait peu raisonnable, et on se heurterait contre des impossibilités. Mais si nous ne pouvons allonger le temps, il est possible et nécessaire de le mieux employer, et le moyen que nous cherchons se trouvera dans une meilleure ORGANISATION PÉDAGOGIQUE. Par là nous entendons à la fois et *l'organisation générale*, et l'emploi judicieux des *méthodes d'enseignement*.

Il n'y a pas bien longtemps, rien n'était plus commun que de trouver une école où tous les travaux se faisaient au jour le jour, où les exercices se succédaient sans aucun plan arrêté d'avance, où les leçons se donnaient sans que le maître y eût pensé sérieusement et sans qu'il eût combiné les heures de chaque cours pour le plus grand profit de l'ensemble ; en un mot, sans qu'il y eût trace d'une organisation générale. Aujourd'hui, Dieu merci! les choses ont bien changé, de ce côté du moins; et, dans la plupart de nos écoles, on a établi cet ordre que j'appellerai extérieur et matériel. Cependant ne cherchons pas à nous faire illusion. Combien ne sont-elles pas rares encore, celles dont on peut dire que leur organisation générale est complète et raisonnable dans outes ses parties, c'est-à-dire irréprochable ou à peu

près? Serait-il même tout à fait impossible aujourd'hui de trouver, au fond de quelques hameaux attardés, certaines écoles dépourvues de toute organisation raisonnée? Reportez-vous à ce que je disais tout à l'heure de nos anciennes écoles, et jugez des fâcheux résultats que doit produire un tel état de choses dans les localités où il n'a pas cessé d'exister.

Si de l'organisation générale nous passons spécialement aux méthodes, nous trouverons que c'est bien pis encore, et que les conséquences d'un tel genre d'enseignement sont des plus déplorables. Réfléchit-on sérieusement sur la marche qu'il faudrait suivre dans tel ou tel genre de leçons, sur les moyens les plus propres à faire surgir les vérités qu'on propose aux enfants, à les leur graver profondément dans la mémoire, à en tirer des applications utiles? Je n'ose répondre à cette question : vous savez mieux que moi à quoi vous en tenir à cet égard, vous voyez parfaitement ce qui se passe tous les jours autour de vous. Des études de mots, de plates récitations, peu d'applications et de pratique, ou bien, quand il y en a, des exercices et des devoirs purement mécaniques, des écritures sans fin, propres à occuper le temps de l'élève, sans profit réel, mais non sans fatigue.... Je ne dis pas qu'il en soit ainsi partout, à Dieu ne plaise! Mais enfin ce genre d'enseignement est malheureusement assez répandu pour qu'il soit nécessaire d'aviser.

Et pour ne pas nous en tenir à des généralités, voulez-vous un exemple? Voyons ce qui se passe le plus communément pour l'étude de la langue, cette étude si importante qu'elle est regardée avec raison comme le centre et le trait d'union de toutes les parties de l'enseignement primaire! Le maître prend un auteur, une grammaire, souvent sans trop choisir, et la met entre les mains de ses élèves. Il leur indique une page à apprendre par cœur, qu'ils devront réciter deux ou trois jours après. Je veux bien croire, quoi qu'on en ait dit, qu'ordinairement il explique ce passage et part de ce

texte pour ajouter quelques mots. Mais quelle explication donne-t-il? Est-elle assez claire? assez étendue? Est-ce bien là d'ailleurs ce qu'il nous faut? Car enfin, qu'est-ce qu'expliquer, si ce n'est substituer aux termes qui expriment une vérité, des termes équivalents, quoique plus simples et mieux connus peut-être? La formule en elle-même sera d'ordinaire plus à la portée du commun; mais le principe qu'elle couvre aura-t-il mieux pénétré dans l'esprit des enfants? Il est permis d'en douter, et nous n'aurons jamais ainsi qu'une science de mots, c'est-à-dire vaine et stérile au premier chef. Voilà donc un texte d'où l'on part, récité, et peut-être compris tellement quellement. Est-ce tout? Oui, trop souvent. Ajoutons-y, si vous voulez, ces dictées sans ordre ni progression comme sans corrections raisonnées; ces fastidieuses analyses, où l'élève répète indéfiniment les mêmes choses et toujours sans attention, et ces interminables colonnes de conjugaisons, sans plan comme sans profit.

Qu'on juge, par cet exemple, de ce que sont les autres enseignements et des résultats qu'ils doivent donner; et qu'on nous dise s'il n'est pas grand temps d'appliquer au mal le remède efficace, d'améliorer notre organisation pédagogique!

I

Heureusement il a été pourvu, du moins jusqu'à un certain point, à ce que j'ai appelé l'ordre extérieur et matériel, l'organisation générale, au moyen du *Journal de classe* et d'un *Emploi quotidien du temps*. Seulement, il serait nécessaire que chaque instituteur y ajoutât un programme suffisamment détaillé, et par conséquent qu'il fixât à l'avance ses idées sur l'étendue de chacune des branches de son enseignement, et le distribuât judi-

cieusement par années, entre les différentes divisions de son école. Mais nous n'avons pas à insister là-dessus, et puisque d'ailleurs nous sommes en voie de progrès à cet égard, réservons aujourd'hui notre temps et nos efforts pour ce qui concerne les méthodes. C'est ici surtout que le bon vouloir de l'instituteur est nécessaire : l'arrangement extérieur peut toujours s'obtenir, plus ou moins, par des mesures administratives; mais quant à la méthode, à sa mise en œuvre, ainsi qu'à l'esprit qui doit animer l'enseignement, c'est à la conscience des maîtres qu'il faut faire appel, c'est leur cœur qu'il faut gagner, c'est toute leur bonne volonté qu'on doit savoir se concilier. Heureusement elle ne fera pas défaut : votre présence ici nous en est un sûr garant.

On entend par méthode, en enseignement, l'ordre qu'on suit et les moyens qu'on emploie pour faire passer dans l'esprit d'un élève, soit une vérité, soit une suite de vérités, une science. Ainsi, deux éléments essentiels constituent une méthode : l'ordre à suivre, les moyens à employer; de telle sorte qu'une méthode n'est complète, qu'il n'y a réellement *méthode*, malgré l'abus que l'on entend faire tous les jours de ce mot, que lorsque ces deux éléments se trouvent réunis.

Parlons d'abord de l'ordre à suivre. Pour communiquer à d'autres une vérité, deux routes s'ouvrent devant nous : la voie des découvertes, par laquelle l'esprit humain a passé et passe encore le plus souvent, et la voie de l'explication. En suivant cette dernière, on part de vérités générales, et l'on descend du principe à la conséquence, de la règle à l'application; c'est bien la route la plus directe et la plus courte, au moins en apparence. Mais l'autre est la plus naturelle et de beaucoup la plus féconde, surtout en instruction primaire. L'esprit humain est le même dans tous les temps, dans tous les pays et chez tous les individus, malgré quelques modifications de détail; et la marche qu'il a suivie pour découvrir les grandes vérités, pour former nos sciences, est

bien celle-là même que vous devez préférer pour initier l'enfant aux connaissances élémentaires, et que je recommande à votre choix. Vous provoquerez la réflexion de vos élèves sur les jugements qui sont en germe dans leur esprit, vous appellerez leur attention sur les faits qui frappent leurs regards, et de là vous atteindrez avec eux les principes ou les vérités dont vous voulez meubler leur intelligence.

Quant au moyen à employer, il consiste à *interroger*, non à exposer. C'est le moyen presque indispensable, si nous voulons, comme il a été dit, amener l'enfant à découvrir par lui-même et sous votre direction la vérité qu'il doit conquérir. Mais il importe extrêmement de ne pas se tromper sur les *interrogations*, dans un temps surtout où les livres d'école sont pleins de *questionnaires :* la confusion serait funeste. Il y a, en effet, deux sortes d'interrogations dans l'enseignement. Les unes, et ce sont les plus répandues, servent dans les récapitulations et les examens; elles supposent que l'élève a appris une vérité, un passage, une leçon quelconque, et l'on veut savoir s'il les a retenus : c'est principalement un exercice de mémoire, c'est la matière des questionnaires qui remplissent nos livres élémentaires. Les autres, bien plus importantes, servent à pousser l'élève à la recherche d'une vérité qui est enfouie dans son esprit, mais dont il n'a pas encore conscience, et à le guider dans cette voie : c'est avant tout un exercice d'intelligence. Ce sont ces dernières que nous avons nécessairement en vue, et qui sont l'une des deux bases de notre méthode.

En même temps, ces interrogations doivent s'aider de l'*intuition*. Mais qu'est-ce donc que l'intuition? Lorsque vous devrez donner à un enfant la connaissance de quelques objets, au lieu de les leur définir, faites les voir autant que possible; les idées en seront plus nettes et plus exactes : j'ai dit autant que possible, car on ne peut pas mettre sous les yeux des élèves toutes les choses qu'on veut leur faire connaître; mais on peut souvent leur mon-

trer des modèles réduits de ces objets, ou au moins des dessins. C'est là l'enseignement par l'aspect, ce qu'on appelle l'*intuition*, d'un mot qui signifie *voir*. Quand vous ne pourrez employer ce procédé sous aucune de ces formes, ou lorsque plus tard l'enfant, ayant acquis un plus grand développement intellectuel, sentira moins le besoin de l'intuition, vous n'en devrez pas moins continuer l'emploi des interrogations investigatrices dont je vous parlais tout à l'heure.

Telle est donc, dans son essence, la méthode dite *socratique*, parce qu'elle se rapproche beaucoup du genre d'enseignement qu'affectionnait un sage de l'antiquité, Socrate, cet *accoucheur des esprits*, comme il s'appelait lui-même. Mais on doit la compléter par une suite d'exercices et de devoirs qui la rendent plus utile et plus féconde, et qu'il convient de passer en revue.

Et d'abord, après qu'une vérité a été cherchée et trouvée, ainsi que nous l'avons montré tout à l'heure, il faut que, par des exercices d'application nombreux et variés, appropriés à la branche d'enseignement dont il s'agit, cette vérité se grave plus profondément dans l'intelligence et se transforme en même temps en résultats utiles et pratiques. Mais entendons-nous bien, ce n'est pas ici un travail que l'élève fera seul, par écrit, après la leçon; c'est un exercice essentiellement verbal, fait séance tenante, sous l'œil du maître et sous sa direction, accompagné de toutes les explications et raisonnements nécessaires que ne saurait comporter un travail écrit. Ce dernier aussi est utile, et nous en parlerons tout à l'heure : mais l'autre est le travail fécond par excellence, l'exercice de prédilection des bons maîtres, qui ne tiennent pas à se débarrasser vite des enfants en les accablant d'interminables écritures destinées trop souvent à donner le change aux parents.

Voilà donc une leçon bien comprise, et que des exercices variés ont dû graver dans l'intelligence. Il faut encore la retenir fidèlement, la garder toujours, et la clas-

ser à sa place dans un corps bien ordonné de doctrine. De tout ce travail abondant, et un peu confus peut-être, auquel nous nous sommes livrés, on devra donc dégager les idées qui doivent surnager, résumer et formuler en quelques mots les deux ou trois vérités de détail qui auront fait l'objet de la leçon. Deux ou trois petites vérités ! Vous allez trouver que pour des efforts si pénibles c'est un bien mince résultat. Mince sans doute quant à l'étendue, et si l'on en juge par l'apparence ; mais bien important si l'on songe aux forces que l'esprit de l'enfant a dû acquérir. Le maître fera donc résumer la leçon en adressant, non plus des interrogations socratiques, mais de simples questions de mémoire ; et dans leurs réponses courtes et nettes, les élèves formuleront les principes relatifs à la leçon du jour. Supposons que ces formules soient ensuite rédigées, conservées et réunies : ce serait là la matière d'exercices de récitation, sinon indispensables, au moins fort utiles. Supposons plutôt que le maître produise lui-même à son tour ces formules, c'est-à-dire qu'il redresse celles de ses élèves en ce qu'elles ont d'inexact ou de maladroit, les complète ou les éclaire lorsqu'elles présentent des omissions ou des obscurités, les précise en retranchant les longueurs et les expressions oiseuses, en un mot, les rende plus vraies, plus claires, plus courtes, et plus frappantes pour l'esprit; supposons qu'il les réunisse, à mesure qu'on avance, en un corps complet et régulier d'enseignement : il pourra alors, non-seulement sans inconvénient, mais encore avec grand avantage, substituer son travail suivi aux formules détachées, fugitives et toujours insuffisantes de ses élèves, et leur offrir ainsi l'ensemble et la coordination du cours.

Allons un peu plus loin, imaginons qu'une telle collection de principes formulés, qu'un tel résumé d'enseignement se trouve imprimé, et constitue l'un de nos bons livres élémentaires : nous aurons toujours ainsi la matière sur laquelle nous exercerons la mémoire de nos élèves.

Il est d'usage de donner aux enfants, entre deux séan-

ces, des devoirs à faire soit à l'étude, soit dans l'intérieur de la famille. Cet usage est excellent sans doute, et il va sans dire que nous le recommandons. Toutefois il faut se mettre en garde, nous le répétons, contre la tendance de certains maîtres qui abusent de ce genre de travail. Donnez des devoirs par écrit, mais en quantité raisonnable, de telle façon que les élèves trouvent facilement le temps de les faire, et que les parents puissent être témoins du travail de leurs enfants. Que ces devoirs écrits, à part l'étendue, soient analogues du reste aux exercices faits et expliqués en présence du maître pendant la leçon.

Je viens de vous présenter dans son ensemble la méthode qui, je l'espère, vous donnera les meilleurs résultats. Mais je croirais ma tâche incomplète, si je n'ajoutais quelques recommandations générales qui, sans se rapporter à notre méthode plus spécialement qu'à toute autre, me paraissent cependant indispensables à observer, si nous voulons retirer de notre enseignement tous les résultats désirables.

Il est nécessaire que vos enfants trouvent de l'attrait à votre enseignement et qu'ils y prennent goût. A cela vous allez répondre: nous ne demandons assurément pas mieux que de les voir s'intéresser à nos leçons ! J'entends bien : mais pour qu'ils y trouvent cet intérêt, c'est à vous, maîtres, de l'y répandre. Ce n'est pas chose facile, sans doute; toutefois, les moyens pour en venir à bout ne nous manqueront pas.

Considérons d'abord que le trait essentiel du caractère de la jeunesse, c'est l'activité, le mouvement; et reconnaissons ici le doigt de la Providence, qui a si bien assorti les instincts de cet âge avec les nécessités de son développement physique et intellectuel. Que le maître profite de cette heureuse disposition, et, pour exciter et entretenir l'intérêt des élèves pendant ses leçons, au lieu d'être seul constamment en scène, de parler seul, de laisser les élèves auditeurs et passifs, qu'il les fasse parler, qu'il fasse agir et travailler leur esprit. Au lieu d'ex-

poser lui-même sèchement et brièvement les principes et les vérités à enseigner, qu'il les fasse chercher et découvrir aux enfants le plus souvent qu'il sera possible. Ils s'intéresseront bien davantage à une vérité qu'ils auront trouvée eux-mêmes, outre qu'ils la sauront bien mieux et la garderont plus fidèlement et plus longtemps ; ce premier succès leur fera naître le désir de chercher et d'acquérir d'autres idées, et insensiblement le goût de l'étude poussera chez eux de profondes racines : c'est là l'un des plus grands et des plus féconds résultats que puisse donner l'éducation intellectuelle. Mais vous l'avez déjà pressenti, rien ne nous servira plus merveilleusement ici que notre méthode socratique.

Un poëte l'a dit : « Si vous voulez que je pleure, pleurez d'abord. » Si vous voulez que vos élèves portent à vos travaux communs ce goût et cet entrain qui en assurent le succès, ayez les premiers de l'entrain. L'enfant est pétri de feu; il aime les maîtres dont la vivacité d'esprit répond à la sienne; ceux-là seuls savent aller au cœur de l'enfance, qui sont ardents et généreux comme elle. Cependant la nature physique a des bornes; quand vous verrez l'attention de vos élèves faiblir avec leurs forces, arrêtez-vous un instant, recourez à ces histoires et récits dont ils font leurs délices, à ces digressions intéressantes, mais courtes et judicieuses, qui reposent agréablement l'esprit sans cesser de l'instruire. L'étude est et doit rester une chose sérieuse, assurément; mais elle ne perd pas ce caractère général, par l'emploi de quelques heureuses saillies, d'anecdotes récréatives, de réflexions piquantes, qui dérident un moment le front des élèves et du maître, et répandent un peu de gaieté et de joie dans le cours d'une leçon sans en troubler la sérénité. Ainsi l'activité et la vivacité de l'instituteur, son ardeur contenue, la tournure de son esprit, son enjouement modéré, la grâce et le charme de sa parole, sont autant de moyens de donner de l'intérêt et de l'agrément à une leçon.

Ce n'est pas tout que de répandre de l'attrait sur son

enseignement; il faut, en second lieu, le rendre utile et fructueux, c'est-à-dire pratique. Tout en donnant satisfaction à des intérêts d'un ordre plus élevé, il ne faut pas négliger le côté d'utilité matérielle, car ce point de vue est d'une importance toute particulière pour la population qui fréquente les écoles primaires, et lui prépare souvent une précieuse ressource pour l'avenir. C'est une condition à laquelle notre méthode pourra aisément se plier. Vous n'avez pas oublié les nombreux exercices d'application dont elle s'accompagne, tant de vive voix que par écrit; il ne nous manquera plus que de les prendre dans les questions usuelles et dans la vie de tous les jours.

Mais l'enfant a l'intelligence fugace, il faut revenir souvent, très-souvent sur une question, pour la faire pénétrer dans son esprit; il ne comprend et ne retient, surtout dans les commencements, que ce qu'il a vu plusieurs fois. Nous recommanderons donc, en dernier lieu, des revues et des récapitulations fréquentes; elles viendront, à des époques fixes et rapprochées, à la fin de chaque semaine, de chaque mois, de chaque trimestre, etc., remettre en mémoire ce qui a été déjà vu, le graver plus profondément dans l'esprit, et, en le résumant, le relier à ce qui précède.

Ainsi, suivre de préférence la route que tient l'esprit humain quand il découvre, procéder par interrogations socratiques, confirmer les vérités ainsi conquises par de nombreuses applications, les faire formuler en principes courts et clairs, les féconder par un travail écrit, savoir répandre de l'attrait et de l'intérêt sur son enseignement, en rendre les résultats pratiques et fructueux, et en assurer la durée par des répétitions fréquentes : tel est le résumé de nos recommandations sur cette question si importante de la méthode.

Mais sortons des généralités, toujours un peu vagues nécessairement, et appliquons notre méthode à l'enseignement de la langue française; nous donnerons ainsi à notre conférence une bien plus grande utilité.



II

Remarquez bien que nous avons dit la *langue* et non la *grammaire*. C'est qu'il ne s'agit pas, en effet, d'une simple et stérile étude de mots, de règles abstraites d'orthographe; c'est la langue elle-même qu'il nous faut enseigner, dans sa construction et dans son usage, la langue parlée autant que la langue écrite; c'est une étude de pensée et d'élocution qu'il faut à nos élèves.

Et en cela, je suis heureux de m'appuyer de l'autorité de l'un des plus illustres pédagogues de l'époque, le P. Girard, dont la méthode avait élevé à un si haut degré de prospérité les écoles de sa ville natale, et qui nous l'a exposée avec tant de charmes dans cet admirable livre, *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, dont l'un des fonctionnaires les plus distingués de l'Université et l'un de nos collaborateurs dans ces conférences, M. Théry, a dit *qu'il devrait se trouver sur la table de tous les instituteurs*.

Et maintenant, mettons notre méthode en action; proposons-nous une véritable leçon de langue française à faire, et, pour être plus clair, prenons un sujet déterminé: soit l'*accord de l'adjectif*.

Dans l'enseignement de la plupart des vérités, surtout en instruction primaire, on peut également suivre l'une ou l'autre des deux routes dont je vous ai parlé dans la première partie de cette conférence, et ceci est vrai spécialement de l'enseignement grammatical. Nous pourrions, en effet, dans le cas qui nous occupe, poser cette règle générale: « l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte; » puis, partant de là, prendre des phrases telles que celles-ci: *le bon père, la bonne mère*, etc., et en déduire que l'adjectif *bon* doit

s'écrire au masculin singulier dans la première, au féminin singulier dans la seconde, etc.

Mais nous pouvons aussi débuter par des faits particuliers, des exemples, que nous soumettrons aux enfants, et les faire monter de là au principe, à la règle, qui les contient tous et les résume. C'est même cette dernière marche qu'il faut préférer, et que nous allons suivre sans trop craindre d'entrer dans des détails qu'on pourrait juger d'un intérêt médiocre, mais que leur utilité relève suffisamment à nos yeux. Écrivons donc au tableau noir les exemples suivants:

1. Respectez les vieilles personnes.
2. Saint-Louis fut un de nos meilleurs et de nos plus grands rois.
3. La belle invention du télégraphe électrique est due en grande partie à Ampère.
4. Ne craignez pas de multiplier les prairies artificielles.

Puis, nous adressant à nos élèves, qui savent déjà distinguer les noms, les adjectifs, le genre et le nombre, nous leurs dirons: « Y a-t-il un nom dans la première phrase?— Oui, *personnes*. — Quel genre et quel nombre? — Féminin pluriel. — Y a-t-il un adjectif? Oui, *vieilles*. — A quel nom se rapporte-t-il?— A *personnes*. — A quel genre et à quel nombre est écrit cet adjectif? — Au féminin pluriel aussi. — Passons au second exemple: Voyez-vous le nom *rois?* — Oui; il est masculin pluriel. — Et l'adjectif — Il y en a deux: *meilleurs*, *grands*. — A quoi se rapportent-ils? — Au nom *rois*. — A quel genre et à quel nombre se trouvent écrits ces deux adjectifs? — Au masculin et au pluriel aussi. — Dans le troisième exemple, où est le nom, et quels en sont le genre et le nombre? — C'est *invention*, féminin singulier. — Quel est l'adjectif, et à quoi se rapporte-t-il? — C'est *belle*, se rapportant à *invention*. — Quel est le genre et quel est le nombre de cet adjectif? — Le féminin singulier, comme pour *inven-*

tion. — Enfin, lisez la quatrième phrase : quel est le nom, et quel est l'adjectif qui s'y rapporte? — Le nom est *prairies*, auquel se rapporte l'adjectif *artificielles.* — Le genre et le nombre du nom? — Féminin pluriel, et l'adjectif est écrit de même. — Que concluez-vous de tout ceci? — Que l'adjectif s'accorde avec le nom. — Quel nom? — Avec le nom auquel il se rapporte. — Comment s'accorde-t-il? — En genre et en nombre. »

On écrit ensuite des exemples tels que ceux-ci :

5. Cet enfant peu soigneux avait sa casquette et sa chemise déchirées.

6. Mes frères et mes cousins sont obéissants; je les imiterai.

7. Le renard et le singe sont rusés.

Et l'on continue ainsi les interrogations :

« Lisez la cinquième phrase... Qu'est-ce que *déchirées?* — Un adjectif. — A quoi se rapporte-t-il? — Au nom *chemise.* — Sans doute; mais ne se rapporte-t-il qu'à chemise? N'y avait-il pas un autre objet de déchiré? — Oui, la casquette; je le vois maintenant, *dechirées* se rapporte aux deux noms *casquette* et *chemise.* — Quel est le genre de chacun de ces deux noms? — Chacun d'eux est au féminin. — A quel genre se trouve l'adjectif *déchirées?* — Au féminin également. — Quel est le nombre de chacun des deux noms? — Chacun d'eux est au singulier. — Voyez à quel nombre on a écrit l'adjectif *déchirées :* est-ce encore au singulier? — Non, il est écrit au pluriel. — En voyez-vous la raison? — C'est que probablement les deux noms réunis font ensemble un pluriel. — Bien; passons au sixième exemple : quel est l'adjectif? — *Obéissants.* — A quel nom se rapporte-t-il? — A *frères* et à *cousins.* — A quel genre et à quel nombre sont ces noms. — Au masculin pluriel. — Et l'adjectif *obéissants?* — Aussi au masculin pluriel. — Septième exemple : Quel est l'adjec-

tif? — *Rusés*. — Se rapporte-t-il à un ou plusieurs noms? — A deux noms: *renard*, *singe*. — Quel est le genre et quel est le nombre de chacun d'eux? — Ils sont l'un et l'autre du masculin singulier. — Quel genre et quel nombre a-t-on donnés à leur adjectif *rusés?* — Le masculin pluriel. — Que conclure de ces nouveaux cas? — Que, lorsqu'un adjectif se rapporte à plusieurs noms, il se met au pluriel. — Mais si quelqu'un de ces noms est au singulier? — L'adjectif s'écrit encore au pluriel. — Et si tous ces noms sont au singulier? — L'adjectif est toujours au pluriel. — Et pour le genre, quel est l'accord de l'adjectif? — Il prend le genre des noms. »

« C'est très bien tant que chacun de ces noms a le même genre; mais lisez les phrases suivantes et examinons ce qui se passe:

8. L'orgueil se suppose une grandeur et un mérite démesurés.

9. Que je suis heureux de voir mon père et ma mère contents de moi.

10. Ce musicien joue avec une habileté et un goût parfaits.

« Dans le premier exemple, quel est l'adjectif? — *Démesurés*. — A quoi se rapporte-t-il? — Aux deux noms *grandeur* et *mérite*. — Quel est le genre de chacun d'eux? — L'un est au féminin, tandis que l'autre est au masculin. — Et l'adjectif, comment est-il écrit? — Pour le genre, au masculin. — Retenez bien encore ceci, et passons au neuvième exemple: à quoi se rapporte l'adjectif *contents?* — Aux deux noms *père*, *mère*, dont l'un est au masculin et l'autre au féminin. — A quel genre est *contents?* — Au masculin. — Voulez-vous tirer une dernière conclusion de nos exemples? — Lorsqu'un adjectif se rapporte à plusieurs noms de différents genres, il se met au masculin. »

Il restera bien encore un certain point obscur dans l'esprit de l'enfant: tout à l'heure il a trouvé que plu-

sieurs singuliers équivalent à un pluriel; il ne manquera pas de se demander, et probablement de vous demander, pourquoi, en présence de deux genres différents dans les noms, on choisit le masculin pour l'adjectif. Essayez de le satisfaire, et, dans ce but, poursuivez encore un instant vos interrogations. Si vous avez su aiguiser son intelligence, si vos questions sont adroitement dirigées, ou je me trompe fort, ou il arrivera à peu près à vous répondre : « C'est que ce sont les hommes qui ont fait la grammaire. » Telle est la réponse qui me fut faite un jour; j'en augurai ce que vous en auriez auguré vous-même, c'est que j'avais à faire à un esprit où la pénétration s'allierait à la finesse; et depuis je tirai parti de cette remarque dans l'intérêt de l'éducation de l'élève. La suite m'a prouvé que j'avais rencontré juste. Voilà une de ces observations que la pratique de l'enseignement nous amène journellement à faire, et qui, concurremment avec la théorie, peuvent nous être de la plus grande utilité.

Je reviens bien vite à notre leçon. Elle est finie, au moins quant à la partie principale, l'interrogation socratique, le développement du sujet. Vous pouvez vous rendre compte de la marche que nous avons suivie, et je ne vous ferai pas l'injure de vous déduire longuement les raisons qui doivent la faire préférer à sa rivale. On voit tout de suite quelle force et quelle souplesse l'esprit doit acquérir avec cette gymnastique intellectuelle. On ne s'étonnera pas que l'enfant comprenne la règle ou le principe, et qu'on n'ait pas besoin de les lui expliquer, puisqu'il les a trouvés et formulés lui-même.

Mais passons à l'application, et fournissons à l'élève des exemples dans le genre de ceux que je viens d'indiquer. Il rendra compte de l'accord de l'adjectif, et le déduira de la règle: il fera donc l'inverse de ce qu'il faisait tout à l'heure, il descendra du principe à l'exemple. Je n'entrerai ici dans aucun développement, ce serait évidemment peu utile. Toutefois vous me permettrez d'insister sur une chose de la plus haute importance dans

notre méthode : le choix des exemples et le bon emploi qu'on en doit faire.

Nous ne sommes pas chargés de donner seulement de l'instruction aux enfants ; nous leur devons aussi l'éducation. Eh bien ! aucune branche d'enseignement ne peut, au même degré qu'un cours de langue, être mise au service de l'éducation entière ; toutes les idées, en effet, peuvent se donner rendez-vous dans cette étude et dans les divers exercices qu'elle nécessite, car le langage est leur liaison commune et l'intermédiaire obligé de toutes. Il faut bien se garder de laisser perdre les bonnes occasions qui doivent ainsi se présenter. Toutes les fois qu'un exemple est donné à un élève, ou même fourni par lui, il faut s'assurer d'abord qu'il en voit bien la construction grammaticale et le sens littéral, ou le lui faire trouver au besoin par des questions convenables. A l'aide du même moyen, on le rendra ensuite attentif à l'idée qui fait le fond même de l'exemple, et l'on entrera au besoin, quoique sobrement et sans divagation, dans les développements nécessaires. Ainsi, outre que l'enfant trouvera ici presque toujours l'occasion d'acquérir accessoirement une connaissance positive, et souvent utile, on voit qu'on aura exercé et développé les diverses facultés de son intelligence, notamment l'attention, la réflexion, le jugement et même le raisonnement. Ce n'est pas tout, ce ne serait même rien, si tout cela ne devait tendre au but définitif, à la véritable éducation, c'est-à-dire au progrès moral et à l'amélioration du cœur : on ne s'arrêtera donc pas aux facultés intellectuelles, on appellera encore l'attention de l'enfant sur la portée morale et religieuse d'un exemple, toutes les fois que l'occasion s'y prêtera (ce qui ne peut manquer d'arriver souvent), et on lui fera formuler un jugement motivé sur le bien ou le mal qui s'y trouvent exprimés.

Les développements grammaticaux, objet spécial de la leçon, auront enfin leur tour : on n'oubliera pas l'épellation des mots difficiles, surtout dans le commencement,

ni les corrections orthographiques. Il est fort important de faire remarquer que, dans cette suite d'intéressants exercices et de riches développements auxquels les exemples donnent lieu, la part la plus grande doit être faite aux explications grammaticales, et qu'il faut bien prendre garde de ne pas trop s'éloigner de l'objet spécial de la leçon, et éviter soigneusement les trop longues et trop nombreuses digressions. Nous ne prétendons pas non plus qu'on doive s'appesantir indistinctement sur tous les exemples ni épuiser la série des exercices indiqués; tous d'ailleurs ne sont pas susceptibles de ces développements : mais nous venons de donner l'idée générale; ce sera au maître à s'en rapprocher le plus qu'il pourra, et, en tenant compte des diverses circonstances, à faire ici une preuve de tact et de discernement. Par là, il tirera tout le parti possible d'un cours de langue; c'est-à-dire que, indépendamment de l'instruction grammaticale et de la connaissance pratique du langage, il y trouvera l'occasion de donner à ses élèves des connaissances accessoires variées et utiles, et de développer leurs facultés intellectuelles et leurs facultés morales.

Mais on comprend que pour obtenir un si beau et si noble résultat, il ne suffirait pas de prendre les premiers exemples venus. Il faut les choisir, c'est-à-dire y penser à l'avance, et les préparer dans des conditions voulues. Loin de nous ces phrases banales, dépourvues d'intérêt, vides de sens, ou d'une construction entortillée et obscure. Nos exemples seront toujours des modèles de langage simple, clair et correct, élégant même quand il sera possible. Tantôt ils offriront une vérité intéressante, une connaissance utile et usuelle, un conseil d'hygiène; ou bien ce sera une date mémorable, un trait saisissant, une grande découverte, etc. Tantôt ils donneront plus spécialement occasion d'exercer la sagacité de l'esprit, le jugement, le raisonnement, ou d'orner l'imagination. Tantôt ils élèveront le cœur vers Dieu, révéleront sa bonté et sa puissance, parleront des vérités religieuses, de nos devoirs et

des règles de conduite, inspireront l'amour d'une vie vertueuse et modeste, et le goût du séjour des champs. Le plus souvent possible ils réuniront ces diverses conditions, et fourniront ainsi les meilleurs matériaux d'une bonne éducation.

J'avoue que de tels exemples sont parfois difficiles à composer; mais vous savez que des hommes dévoués à l'enfance et à ses maîtres ont déjà fait une partie de votre tâche; vous prendrez leurs livres, et vous y choisirez les exemples qui pourront utilement servir à votre leçon de grammaire.

Revenons à la suite de nos exercices. Voici venir le moment de résumer en peu de mots le sujet de la leçon, et de dégager les vérités principales qu'on y aura trouvées.

Il est indispensable que ces principes soient formulés oralement par les élèves eux-mêmes, sur les questions du maître. « Quelle est, leur demandera-t-il, la règle générale d'accord de l'adjectif? — L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. — Qu'arrive-t-il lorsque l'adjectif se rapporte à plusieurs noms? — Lorsque l'adjectif se rapporte à plusieurs noms, il se met au nombre pluriel; de plus, si les noms sont du même genre, l'adjectif prend ce genre, et s'ils sont de genre différents, l'adjectif se met au masculin. »

Voilà ce qui est indispensable, et j'insiste sur ces formules de vive voix. Peu importe ensuite qu'elles soient imprimées ou manuscrites, rédigées par le maître ou les élèves; pourvu cependant qu'elles soient conservées, et classées au fur et à mesure en un corps bien ordonné de doctrine. C'est là ce que vous pourrez faire réciter à la séance suivante, si vous tenez encore à la récitation, si vous désirez ne négliger aucun des moyens accessoires, mais utiles, que l'art si difficile de l'enseignement sait mettre à votre disposition.

Cependant, remarquons-le bien à votre décharge, cette

récitation n'est plus une aveugle routine; ce n'est plus la science du maître, ou plutôt du livre, qu'on donne en pâture à la mémoire de l'élève et qu'elle rejette presque aussitôt : c'est la science même de l'enfant, celle que son intelligence s'est assimilée en la découvrant, et pour laquelle il n'a eu aucun besoin de ces livres lourds et indigestes. Notre résumé n'est plus un texte servant de point de départ à la leçon, et qu'on explique plus ou moins, ou même pas du tout; c'est une conclusion découlant des investigations de l'élève, et ne venant qu'après la leçon. Et ainsi, que nous fassions ou non réciter nos formules après coup, nos élèves n'en auront pas moins appris leur grammaire sans livre.

Enfin, pour clore notre leçon, assignons-leur le devoir par écrit qu'ils auront à faire pour une prochaine séance; mais souvenons-nous qu'il ne s'agit pas d'un pur travail mécanique et d'écriture, et que ces devoirs, pas plus que ceux de la leçon orale, ne doivent être pris au hasard, qu'il y faut penser et les préparer avec soin avant de les donner aux enfants.

Ce que nous venons de faire pour la grammaire, nous pourrions tout aussi bien le réaliser pour les autres branches d'enseignement. Notre méthode peut s'appliquer à chacune d'elles, sauf à subir, suivant la nature d'un cours, certaines modifications, soit dans les exercices accessoires, soit dans l'emploi de procédés spéciaux. Mais ces modifications de détail n'altèrent point le fond de la méthode, et il ne me serait pas difficile de vous le montrer, s'il nous en restait le temps. D'ailleurs les détails dans lesquels je suis entré en l'appliquant à l'enseignement de la langue vous permettront de l'employer partout facilement, et, je l'espère, fructueusement.

Je terminerai donc ici ce que j'avais à vous dire sur l'organisation de nos écoles, les méthodes rationnelles et fécondes qu'il y faudrait introduire. Il est vrai, elles exigent beaucoup du maître, et vous avez dû vous en apercevoir. Il lui faut, en effet, de la capacité, une in-

struction sûre, étendue et variée pour répondre à tout ce que demande un si bel enseignement; mais, Dieu merci! nos maîtres sont dès aujourd'hui à la hauteur d'une si belle tâche, et chaque jour ils se rendent plus dignes de la remplir. Ce n'est pas tout, j'ai déjà fait appel à votre bonne volonté, à votre conscience et à votre bon cœur; c'est que l'aptitude ne suffira pas, c'est qu'un tel enseignement exige, plus que tout autre, des efforts soutenus : mais nous savons qu'on peut les attendre de votre amour du devoir et de votre affection pour les enfants qui vous sont confiés, comme de votre dévouement à la patrie et à la société.

Séances du mardi 27 août et du mardi 10 septembre.



PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

PAR M. THÉRY

Recteur de l'académie de Caen.

M. le Ministre, dans une pensée bienveillante, a cru devoir associer un vétéran de l'enseignement public, mais surtout un ami ancien et dévoué de l'instruction populaire, à ce mouvement si remarquable des intelligences, qu'il a suscité généreusement.

Je lui rends grâces pour cette faveur. L'ouvrier pourra être insuffisant, mais l'œuvre est grande et belle, et je suis heureux d'en prendre ma part.

Vous regarderez moins à l'interprète qu'à la doctrine, et vous accueillerez, je l'espère, sans déplaisir, le simple commentaire que je vous présente des vues libérales du gouvernement de l'Empereur.

Il y a quelques années, j'avais l'honneur d'envoyer à un homme considérable, dont un jugement a été, l'autre jour, éloquemment analysé devant vous, un livre d'éducation[1] dans lequel j'avais mentionné cette loi de 1833 qui a été un des honneurs de sa carrière officielle. J'y avais exprimé sur cette loi une opinion que nous professons tous, c'est qu'elle a été un progrès sensible au profit de l'instruction primaire. J'adressai mon ouvrage à cet homme éminent, parce que je tenais de lui les premières

1. *Histoire de l'éducation en France.* 2 vol. in-8°.

fonctions que j'aie remplies dans l'instruction publique.

Je reçus une réponse que je crois devoir vous faire connaître. Quoiqu'elle ait un caractère privé, elle renferme les éléments d'une question générale.

M. Guizot m'écrivit donc : « Si l'histoire s'occupe de moi, je pense, avec vous, qu'elle regardera la loi de 1833 comme un de mes premiers titres à son souvenir. »

Cette loi a certainement déterminé un progrès, mais, depuis, grand honneur de notre époque, bien des progrès nouveaux et considérables se sont ajoutés au premier.

Sans vouloir peser sur les généralités, je dirai quelques mots de la diversité des opinions sur ces précieuses conquêtes.

Quelques personnes pensent que nous n'allons pas assez vite. Ce sont probablement celles qui trouvent aussi que, dans la locomotion par la vapeur, on ne fait pas assez de chemin, quand on parcourt quarante kilomètres à l'heure. Ces personnes impatientes ne doivent pas oublier qu'un progrès réel ne s'accomplit que par degrés, qu'au moyen d'une gradation suffisante, et qu'une accélération trop grande peut compromettre le salut des voyageurs.

D'autres personnes estiment que nous allons trop vite; pour leur répondre, nous aurons recours à la même figure. Entre le progrès de l'instruction dans la sphère intellectuelle et celui de la locomotion matérielle, il y a des traits de ressemblance. Au coche de nos grands pères, qui était déjà un progrès, a succédé la diligence ; à la diligence, le chemin de fer. L'avenir perfectionnera ; le présent doit nous satisfaire.

Savez-vous ce qu'était l'instruction primaire, il y a un demi-siècle?

Si vous aviez, comme moi, le souvenir de l'état des choses à cette époque, vous battriez des mains à l'aspect de tout ce que nous avons gagné aujourd'hui.

Lorsqu'on préparait les matériaux de la loi de 1833, j'eus l'honneur d'être désigné pour constater, dans un département important, celui de Seine-et-Oise, l'état de l'instruction primaire. Que nous sommes loin de ce temps où, malgré les efforts d'hommes de bien, donnant au progrès une impulsion généreuse, la condition de l'enseignement, la condition des maîtres étaient ce qu'il y a au monde de plus misérable! Les moyens dont pouvaient disposer les instituteurs, les habitations où ils étaient condamnés à vivre, tout, sous le rapport intellectuel, comme sous le rapport matériel, était digne de pitié.

Aussi l'enquête fixa-t-elle l'attention du pouvoir. Le projet nouveau, qui surgissait dans ce chaos informe, réunit toutes les sympathies. Ce ne fut pas seulement la sagesse qui présida aux délibérations et à la décision; ce fut comme une réaction de la conscience générale contre une misérable et intolérable situation.

Et pourtant cette loi bienfaisante n'eut pas, d'abord, tout le succès qu'elle méritait. C'est une date glorieuse dans l'histoire de l'enseignement primaire; mais elle laissa derrière elle deux grandes lacunes. L'enseignement primaire supérieur échoua; l'instruction des filles fut ajournée.

Ai-je besoin de vous dire que ces lacunes sont ou vont être comblées, et qu'une infatigable initiative y travaille encore tous les jours?

Pourrais-je oublier, dans le compte de nos progrès, cette préoccupation tous les jours plus vive de la partie morale de l'instruction populaire, de celle qui est plus spécialement caractérisée par le mot *éducation?*

On entend quelquefois répéter une assertion fausse, routinière, ou même faite avec une intention calomnieuse; c'est que, dans nos écoles, on s'occuperait de l'instruction, mais on négligerait l'éducation.

Non! je dois m'élever contre cette imputation que rien ne justifie. Certes, il faudrait plus d'efforts pour séparer l'éducation de l'instruction dans les écoles que pour les

maintenir unies. Il y aurait une triste et laborieuse étude à faire pour isoler l'instruction, là même où les devoirs d'éducation nous pressent et nous sollicitent de toutes parts. Il est impossible qu'un instituteur digne de ce nom, dans ses relations continuelles et intimes avec les enfants, méconnaisse les obligations religieuses et morales de la tâche qui lui est assignée.

Cela n'est ni possible ni croyable. Disons-le hautement dans cette enceinte, d'où les paroles ne sortiront pas sans avoir une certaine portée; non, il n'est pas vrai que ce divorce entre l'instruction et l'éducation s'opère dans nos écoles!

Qu'on surprenne tel ou tel acte de négligence, tel ou tel oubli individuel, soit; la perfection n'est nulle part. Mais, quant à la situation normale, habituelle, journalière, je maintiens énergiquement le démenti.

J'arrive maintenant à l'objet spécial de cette conférence, à l'interprétation des deux circulaires du 20 août 1857 et du 7 octobre 1866, toutes deux relatives aux méthodes et aux procédés à suivre dans l'enseignement.

L'une des deux, parmi ses titres, comprend celui-ci : *Rôle et mission de l'Instituteur.*

Rôle et mission de l'Instituteur! C'est là un sujet que je ne pourrais traiter dignement aujourd'hui. Il a trop de hauteur et d'étendue. Outre les procédés et les méthodes, il implique les relations du maître avec les autorités et les familles, aussi bien qu'avec les enfants, les devoirs même de sa vie privée. Je dispose d'un temps trop restreint pour me mouvoir dans ce large cercle, et je dois me renfermer dans le programme que je me suis tracé.

J'ai cependant une réflexion à faire.

Vous possédez, entre autres qualités sérieuses et solides, une habitude que je vous recommande de garder, celle de la modestie. Vous êtes trop sensés pour ne pas rester modestes, car la modestie est votre force, l'ambi-

tion serait votre faiblesse. Cette qualité vous attire les sympathies, et vous conserve une autorité morale qu'on ne discute pas.

En même temps, vous possédez encore (vous le prouvez tous les jours) une vertu plus grande et plus belle : le désintéressement. Vous l'avez montré dans la direction de ces cours d'adultes, dont vous avez librement pris la charge, et qui ont été ici même l'objet de justes et nombreuses félicitations.

Je dois donc louer hautement en vous ces deux qualités : la modestie, le désintéressement.

Mais le Gouvernement n'est pas placé au même point de vue que vous.

Vous êtes modestes; le Gouvernement, lui, est fier de vous, fier du bien que vous faites et de celui que vous ferez.

Vous êtes désintéressés; le Gouvernement, lui, ne se désintéresse pas à votre égard; il cherche et doit chercher les moyens de vous rémunérer d'une manière juste et digne. Il s'en est préoccupé constamment, hier encore, dans cette loi d'avril 1867, que M. le secrétaire général vous a éloquemment commentée. Il cherchera, il trouvera des moyens nouveaux. Il veut qu'en gardant l'honneur de vos qualités, vous receviez la récompense légitime de vos services.

Maintenant serrons de plus près le sujet de cet entretien.

Je remarque que les deux circulaires insistent tout particulièrement sur les dispositions des programmes d'enseignement qui concernent les matières obligatoires.

Pourquoi? C'est que, dans les écoles, les matières facultatives ne peuvent être enseignées qu'après les autres, à la suite de celles dont la connaissance est indispensable à tous. Les enfants appelés à les recevoir sont d'un âge pour ainsi dire exceptionnel dans nos écoles primaires. On y arrive, en général, à six ou sept ans, au

sortir de la salle d'asile ; on y reste jusque vers douze ans, à l'époque de la première communion. C'est dans cette période de temps qu'on doit enseigner aux enfants tout ce qui est compris dans la partie des programmes dite obligatoire. Quelques-uns restent jusqu'à l'âge de quatorze ou quinze ans, selon les vues ou le degré d'aisance de leurs parents. A ceux-là seulement revient l'enseignement des matières facultatives.

Il importe donc de s'occuper de la règle avant de traiter de l'exception. D'ailleurs, le caractère de l'enseignement n'est pas le même pour les parties obligatoires et pour les parties facultatives des programmes. Celles-ci demanderaient une conférence spéciale; nous nous bornerons aux premières, qui sont d'un intérêt plus général.

Vous savez ce que nous entendons par les matières obligatoires. Ce sont la lecture, l'écriture, le calcul, et, de plus, ce que réclament les besoins du temps, des notions d'histoire et de géographie, de dessin linéaire, d'agriculture.

Pour que ces matières soient enseignées comme il convient, deux considérations doivent vous être toujours présentes. Nous avons déjà nommé l'une : les besoins du temps. Nous en ajouterons une seconde : les besoins spéciaux de l'enfance.

D'abord, les besoins du temps où nous vivons.

Le siècle est l'ennemi déclaré des théories vagues et abstraites. D'une part, les progrès de l'industrie, ses merveilleuses découvertes nous ont donné l'habitude des solutions précises; d'autre part, l'esprit d'analyse appliqué aux idées les classe avec une sévérité croissante, en sépare la partie obscure, et prétend n'en conserver que ce qui est palpable.

Aussi, le langage, comme les idées, exige-t-il la clarté, la précision. Nous ne voulons pas rester dans le vague; nous tenons à saisir, à toucher en quelque sorte, sinon de nos mains et de nos yeux, du moins de notre intelligence,

des formules nettes, facilement applicables. Sortis de ces régions indéterminées où a pu se complaire souvent la philosophie de nos ancêtres, nous ne pouvons supporter l'abstraction pure. Nous donnons à tout un corps et un visage. Tels nous apparaissent l'esprit et les besoins du temps.

Or, ce que nous ne supportons pas dans les habitudes de notre esprit, nous ne devons pas l'introduire dans l'école.

Ce n'est pas tout. Outre la nécessité de clarté et de précision que nous impose l'état des intelligences, vous devez encore tenir grand compte des besoins spéciaux de l'enfance confiée à vos soins.

A qui avez-vous affaire dans vos écoles? à des natures mobiles, difficiles à fixer, qui ne peuvent avancer que par degrés, apprendre ce qu'on leur enseigne qu'au prix de bien des tentatives, des interruptions et des retours.

Comment arriverez-vous à des résultats sérieux, si vous employez un mode d'enseignement tel que vous l'appliqueriez peut-être avec succès à des esprits mûrs et consistants? si, comme le dit une des circulaires officielles que j'ai sous les yeux, vous donnez à vos élèves les formules d'une grammaire abstraite?

N'oubliez pas que ce qui est vrai de la marche naturelle et physique chez l'enfant, est vrai aussi de son progrès intellectuel. Il faut soutenir ses premiers pas jusqu'à ce qu'il puisse marcher seul et d'un pas ferme. Ce n'est pas par l'abstraction que vous pourrez le conduire; elle répugne à sa nature.

Donc, les besoins spéciaux de l'enfance, comme les besoins du temps où nous vivons, réclament un enseignement marqué au coin de la simplicité et de la clarté, dégagé de tout cet attirail parasite, obscur, illogique; dans lequel l'enfant lui-même soit, pour sa part, amené à produire au jour, avec l'aide de son maître, ce qui est en germe dans son esprit.

Oui, l'enfant porte en lui une grammaire naturelle.

Lorsqu'il apprend de sa mère à balbutier les premiers mots, ne voyez-vous pas les évolutions instinctives de son petit langage? Il trouve sans peine, il arrange, selon l'importance des idées, les verbes, les noms; il conjugue, il décline à sa manière. Il s'applique à se faire comprendre de vous. Voilà le germe. Développez-le, non par des formules abstraites; vous ne réussiriez pas; mais par une méthode dont le nom est connu, quoique la chose soit rare encore, par la méthode pratique.

En quoi consiste la méthode pratique?

Je sais qu'un grand nombre d'instituteurs sont entrés dans la bonne voie; mais tous n'y sont pas encore engagés, et les livres élémentaires, en général, ne les y aident guère.

Dans les écoles où règne la vieille routine, on commence par faire apprendre aux enfants des généralités, des formules abstraites; puis, on se décide à mettre sous leurs yeux quelques exemples à l'appui.

C'est là une méthode à laquelle il faut renoncer au plus vite. C'est la méthode contraire qui est la seule vraie, la seule qui réponde aux besoins de l'enfance et aux exigences de l'esprit du temps.

Elle consiste à commencer par l'exemple et à finir par la règle. Voilà le secret.

Dernièrement, sous ces voûtes même de l'antique Sorbonne, une femme d'esprit et de cœur[1] a fait une conférence charmante sur un sujet qui n'est pas le nôtre, sur l'enseignement des salles d'asile. Elle s'est attachée à mettre en relief les *leçons de choses*, ces leçons qui apprennent à placer sous les yeux des enfants divers objets qu'on analyse, et qui, au moyen d'explications diverses, rattachées à ce qui a frappé leurs sens, à ce qu'ils ont aperçu de leurs yeux, touché de leurs mains, gravent sans effort dans leur mémoire une foule de notions pratiques.

1. Mme Pape-Carpantier.

Eh bien! vous n'avez que la proportion à changer. Tenez compte de la différence des âges, mais profitez avec confiance du procédé.

Si vous débutez par l'abstraction, vous effrayerez l'enfant; il ne vous comprendra pas. Au contraire, mettez d'abord sous ses yeux, non pas uniquement, comme dans la salle d'asile, ce qui frappe les sens, mais ce qui, tout en gardant le caractère intellectuel, se figure et s'éclaire par des images; donnez l'exemple avant de promulguer la règle; vous êtes dans le vrai; vous êtes compris.

Ainsi, vous vous tiendrez dans ce milieu nécessaire entre l'enseignement de la première enfance et celui qui roule sur les matières facultatives, réservées à un âge plus avancé.

Et ce ne sont pas seulement les règles abstraites que vous dépouillerez de leur privilége. Vous aurez soin encore d'éviter, dans la suite de l'enseignement, ces mille détails vagues et inutiles, pure affaire de mémoire, qui chargent l'esprit sans le nourrir, toutes ces curiosités savantes, qui peuvent intéresser et instruire le maître, mais qui sont parfaitement inutiles à l'écolier.

Pourtant, quand je vous recommande la méthode pratique, je suis loin de vous en conseiller l'abus.

Il s'est trouvé des auteurs, surtout parmi ceux à qui nous devons des manuels de lecture, qui ont eu la prétention d'amuser toujours les enfants, de les conduire à la science exclusivement par le plaisir, en réduisant presque à néant les efforts de l'intelligence.

Gardez-vous bien de suivre cette voie! A la vérité, ceux qu'on vous donne à instruire seront plus facilement initiés aux connaissances élémentaires, quand les faits leur seront présentés sous un jour sensible. A la vérité, leur nature mobile et flottante exige qu'une main douce et exercée règle, affermisse leurs pas. Cependant, prenez-y garde! Un premier développement de l'intelligence s'est accompli en eux; leur jugement a déjà commencé son œuvre. Évitons les abstractions, oui; multiplions les

exemples, les applications, oui encore; mais n'allons pas jusqu'à supprimer l'action intellectuelle, qui fait soupçonner d'abord, ensuite découvrir la règle sous l'application, avant même que la formule soit prononcée par le maître. Que le jugement ne perde pas ce que l'amusement gagnera.

Je me souviens d'une méthode de lecture dans laquelle on fait d'incroyables efforts pour renfermer, sous une enveloppe d'anecdotes bizarres, sous une succession de récits baroques, toutes les difficultés du sujet. Rien de plus propre à fausser l'esprit des enfants. Ils retiennent alors les puérilités de la forme; la solidité du fond leur reste étrangère.

J'ai parlé de la mémoire. C'est une des facultés les plus importantes, les plus précieuses que vous ayez à développer chez vos élèves; mais c'est aussi une de celles dont nous abusons le plus volontiers.

On laisse quelquefois s'implanter dans les écoles des habitudes de routine, une sorte de mécanisme machinal. Nuisibles même à l'intelligence des leçons techniques de grammaire ou de géographie, ces habitudes deviennent funestes quand il s'agit des récitations, dont l'objet serait, par exemple, une page d'histoire. La réciter machinalement, c'est fatiguer stérilement la mémoire et faire tort à l'intelligence. La mémoire ne doit jouer qu'un rôle secondaire; elle veut être dominée et contrôlée par le jugement. Elle n'en est que l'auxiliaire, et, dans les combinaisons où elle entre, c'est le second rang qui lui appartient.

Je vous dirai donc, comme les circulaires officielles que je m'efforce de commenter fidèlement : pour enseigner l'histoire avec fruit, faites d'abord, de vive voix, le récit de quelques faits intéressants, soit de l'histoire sainte, soit de l'histoire de France. Calculez votre récit de manière à ce que les circonstances les plus saillantes restent dans la mémoire de l'enfant. Interrogez-le ensuite, et assurez-vous, par un exercice oral, s'il a suffi-

samment retenu ce que vous lui avez raconté. Par cette méthode, vous obtiendrez des résultats plus certains, vous laisserez dans l'esprit de vos élèves des souvenirs plus utiles. La récitation routinière, autrefois souveraine dans les écoles, réfugiée encore dans quelques-unes, c'est un temps perdu, une faculté altérée. Il importe qu'une telle habitude soit chassée de l'enseignement.

Et d'ailleurs, pour nous arrêter encore un moment sur cet intéressant chapitre de l'histoire, combien d'occasions naturelles de mettre en lumière tout ce qui mérite d'être retenu, d'écarter tout ce qui peut, sans inconvénient, rester dans l'ombre!

Dans l'histoire sainte, que de beaux récits, pleins de détails touchants, qu'il faut bien connaître et qui se gravent, d'eux-mêmes, dans la mémoire!

Voulez-vous raconter l'histoire de Tobie? Voyez comme vos élèves sont attentifs. Ils ne retiendront pas tous les termes dont vous vous servez, et à Dieu ne plaise! Mais, quand vous les interrogerez, soyez certains qu'ils auront retenu la substance du récit, les traits distinctifs, caractéristiques. C'est là tout ce que vous devez leur demander, et non les détails accessoires, et, par cela même, fugitifs.

Et dans l'histoire de France! Serez-vous embarrassés de trouver des récits propres à frapper l'imagination des enfants! Voici la vierge qui a sauvé la France : voici Jeanne d'Arc! Exigerez-vous que les élèves reproduisent tous les détails de bataille, tous les incidents de cette existence héroïque? Non. Quand vous aurez insisté sur les traits si nobles, si énergiques, si doux, si patriotiques de la touchante figure, quand vous l'aurez fait sortir du tableau, animée, vivante, interrogez vos jeunes auditeurs. Ils vous prouveront que leur mémoire a gardé ce qu'il fallait garder, que leur instinct moral a choisi ce qu'il fallait choisir.

Ainsi, dans toutes les parties de votre enseignement, point d'abstractions, point de routine. La méthode pratique en tout et partout.

Quelques personnes s'imaginent que, si l'autorité universitaire recommande aujourd'hui cette méthode, c'est par suite d'un progrès général dans les idées, qui l'emporte elle-même, et qui lui inspire un goût subit de clarté, de précision pratique, une aversion soudaine pour les abstractions et les obscurités.

Il n'en est rien, et je vais vous en donner la preuve.

Une circulaire du prédécesseur de M. le ministre actuel de l'instruction publique, datée du 20 août 1857, et citée dans une autre circulaire récente du 7 octobre 1866, recommande déjà de ne pas accabler les enfants « de ces règles abstraites, de ces analyses prétendues grammaticales qui ressemblent à des hiéroglyphes indéchiffrables. »

L'éminent auteur de cette circulaire de 1857, M. Rouland, nous renvoyait à une instruction plus ancienne de son prédécesseur, M. Fortoul, qui s'exprimait ainsi : « Les élèves de nos écoles ont besoin d'apprendre leur langue, mais non les subtilités qui ont rendu, en la compliquant, l'étude de la grammaire française si peu attrayante, et, par conséquent, si difficile. »

Si maintenant je reprends en main la circulaire de 1866, j'y trouve ces mots : « Lhomond disait, il y a quatre-vingts ans : La métaphysique ne convient point aux enfants, et le meilleur livre élémentaire, c'est la voix du maître, qui varie ses leçons et la manière de les présenter selon les besoins de ceux à qui il parle. »

Nous voilà déjà en face d'une autorité bien ancienne. Le modeste Lhomond n'était pas un novateur, et cependant il parle comme ceux qui l'ont suivi et qui traduisent la même pensée.

Mais nous pouvons invoquer un personnage beaucoup plus ancien que Lhomond, et qui, lui aussi, s'est prononcé nettement sur cette matière. Cette grave autorité, qui ne figure pas exclusivement dans les annales de l'enseignement, et qui devrait dominer toutes les affaires de ce monde, c'est.... le bon sens.

Oui, non-seulement au nom du ministre actuel de l'instruction publique, au nom de M. Rouland, de M. Fortoul, de Lhomond, mais au nom du bon sens, je vous demande à tous d'exclure absolument de votre enseignement, grammatical ou autre, toute formule au-dessus de la portée des enfants, toute abstraction qui ne serait pas éclairée à l'avance par des exemples.

Mais, pour suivre cette marche si raisonnable, pour arriver sûrement à ce but d'instruire par les applications, et de conclure par les préceptes, vous prendrez d'abord une importante précaution.

J'ai dit : *vous prendrez*. J'ai tort peut-être de prononcer cette parole dans une réunion de maîtres tous hommes de cœur et de conscience, qui n'oublient certainement aucun de leurs devoirs. Mais enfin l'emploi des moyens peut varier; il peut être plus ou moins heureux, plus ou moins persévérant. Il n'est jamais inutile de rappeler les grands principes pédagogiques, et celui dont je parle est aux premiers rangs.

Comment réussirez-vous à pratiquer sans embarras, sans perte de temps, cette sage méthode qui consiste à saisir, pour ainsi dire, tout à la fois l'esprit et le sens, en présentant d'abord les exemples, en laissant de côté toute subtilité et toute abstraction, en réunissant enfin ces données du bon sens pour les concentrer ensuite dans une conclusion qui est la règle? Vous y réussirez à une condition expresse : celle de bien préparer votre leçon.

Eh bien! ayons le courage de le dire. Il y a encore un certain nombre d'instituteurs qui, se fiant à la force de leurs études antérieures, à la solidité de leurs connaissances acquises, pensent qu'ils auront toujours assez d'avance sur leurs élèves. Sur cette belle assurance, ils négligent la préparation. Erreur funeste! La préparation est toujours nécessaire, indispensable. Non pas qu'elle doive prendre un temps bien long; une demi-heure par jour peut suffire. Sans préparation, ce n'est plus la science, c'est le hasard qui conduit l'école. Comment graduer

l'enseignement, si la gradation n'a pas été méditée? J'ai bien peur que l'instituteur qui improvise sa leçon ne sache pas trouver à propos les exemples saisissants, les explications claires, substantielles, non abstraites, ni routinières; qu'il ne sache pas formuler des conclusions précises. Les plus habiles pourront y échouer. L'enseignement restera confus, obscur, sans intérêt, et, de plus, la conscience ne sera pas tranquille.

Et ce ne sont pas seulement les matières les plus difficiles qui doivent être soigneusement préparées. Le principe s'applique à tout.

Prenons pour exemple la leçon de lecture; je ne dis pas la lecture matérielle; je suppose que les éléments sont déjà connus. Qu'allez-vous faire ?

Vous faites lire un morceau, et ensuite, par des interrogations sobres et bien ménagées, vous vous assurez si les détails ont été compris. Comment le ferez-vous sans une préparation attentive? Il est rare que, dans une lecture d'une demi-page, vous ne trouviez pas des allusions soit à l'histoire, soit à la géographie, soit aux sciences naturelles, soit aux usages de la vie. Autant de difficultés auxquelles se heurteront les pieds de vos enfants, si vous ne les soulevez pas à propos pour les transporter sur un terrain uni, baigné de lumière.

Faites votre plan à l'avance ; songez à ce que vous devez dire, et les enfants vous comprennent, et les difficultés disparaissent. Vous accoutumez autant que possible vos élèves à la méthode qu'on nomme socratique; vous les exercez à trouver par eux-mêmes ce que vous devez leur apprendre. Vous les aidez assurément; vous les soutenez quand ils chancellent ; vous leur ouvrez quelquefois la voie par des explications préliminaires. Le grand point, c'est que l'enfant retienne bien les données fournies par vous ou trouvées par lui.

Préparer, voilà donc le premier soin recommandé à l'instituteur.

Graduer, c'est le second, et il dépend du premier.

La gradation est une loi de l'enseignement. Si vous enseignez aujourd'hui à l'enfant ce que vous ne devez lui enseigner que demain, si vous lui présentez tout d'abord un détail qui doit venir après un autre, qu'il ne connaît pas encore, vous troublez son intelligence; il n'a rien compris; il n'aura rien retenu.

Je le répète, l'esprit de l'enfant a besoin d'être guidé comme son corps. Qu'il marche pas à pas, soutenu par vous; qu'il ne risque pas de tomber et de se blesser. Imitez la mère, qui soutient l'enfant et assure sa marche par degrés; faites de même pour l'intelligence.

Sans gradation dans l'enseignement, il n'y a que des faux pas et des chutes.

Un troisième point que je recommande à votre zèle, c'est la variété, non pas la variété des matières; elles ont été fixées par les programmes; mais la variété des moyens.

Songez-y; un ennemi rôde autour de l'école. S'il y pénètre, l'inertie et le sommeil l'envahissent. Cet ennemi mortel des études, c'est l'ennui.

Il pénétrera dans les rangs de vos élèves, si votre enseignement est monotone. Vos enfants, frappés de léthargie et d'impuissance, ne trouveront plus d'intérêt à rien. Il n'y aura plus, pour eux, ni couleur ni saveur.

Efforcez-vous de donner à vos leçons tout l'intérêt dont elles sont susceptibles. Vous n'y parviendrez (nous revenons sans cesse à ce précepte) que par une sérieuse préparation.

Ainsi, l'ennemi dont je vous parle guettera inutilement l'entrée de l'école. Il restera honteusement consigné dehors.

Parmi les moyens les plus propres à varier l'enseignement, nous devons compter les interrogations. Pour qu'elles soient vraiment utiles, il est nécessaire avant tout qu'elles ne soient pas routinières. Le jugement, ici comme ailleurs, doit diriger l'action du maître. C'est à

lui qu'il appartient d'inspirer les questions, de manière à rendre presque assuré le succès des réponses.

Hélas! j'ai rencontré, dans un trop grand nombre d'écoles, un procédé, je pourrais dire un système que je ne crains pas d'appeler déplorable et que j'ai qualifié ailleurs[1]. Le maître, interrogeant les enfants tour à tour, ne les désigne pas par leur nom. C'est *le suivant* qui est chargé de répondre après un autre, ou de lire, ou de réciter. Vous voyez, par exemple, dix enfants assis sur un banc. Le maître fait réciter un morceau d'un *Choix de lectures*. Le premier commence, et, quand il plaît au maître, au milieu d'une phrase, lors même que le sens n'est pas complet, il commande au *suivant*, qui n'a pas d'autre nom, de continuer l'exercice. On passe du second au troisième, et ainsi jusqu'au dixième, qui s'appelle toujours *le suivant*.

C'est là un procédé mortel à l'étude, et qui tue l'intérêt de la leçon. L'attention de l'enfant n'est pas éveillée; l'émulation est absente. Chacun prévoit et sait quand arrivera son tour de répondre, et alors, en attendant, chacun se dispense d'écouter. Je n'ai pas besoin d'ajouter que les interrogations manquent ou échouent devant la monotone indifférence du maître et l'inattention trop excusable des enfants.

Il suffit de vous signaler le mal; je vous ai déjà nommé le remède.

Je pourrais entrer dans beaucoup d'autres détails, mais le temps bien court qui m'est accordé impose la mesure à mes paroles.

Un mot seulement pour finir.

Vous avez admiré les splendeurs de l'industrie, dans ce magnifique concours de l'Exposition universelle. Vous vous êtes montrés reconnaissants de cet élan généreux de l'autorité supérieure, qui les a mises à votre portée.

1. *Principes de la lecture à haute voix*, 1866, chez Leblanc-Hardel, Caen.

L'accueil touchant qui vous a été fait l'autre jour par le chef de l'État a provoqué vos acclamations.

Vous allez retourner à vos postes, comme des soldats qui ont reçu des armes nouvelles. Ces armes, vous les emploierez vaillamment contre l'ignorance, contre les mauvaises méthodes, contre la routine. Vous n'oublierez jamais que le pays compte sur vous pour le sage développement de l'intelligence de ses enfants, et que, selon les paroles récentes de notre Empereur, c'est aux modestes écoles que, grâce à un enseignement religieux, moral et patriotique, reviendra l'honneur de préparer et de consolider l'avenir de la France !

Séance du mardi 3 septembre.



PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

PAR M. EUGÈNE RENDU

Inspecteur général de l'instruction primaire.

En répondant à l'appel si bienveillant et si libéral de M. le Ministre de l'instruction publique ; en accourant de tous les points de la France à ce rendez-vous que Son Excellence vous a donné, au nom des intérêts supérieurs dont la part a été noblement réservée dans ce grand triomphe de l'industrie qu'on appelle l'Exposition universelle, vous ne vous êtes pas proposé seulement de visiter cette illustre capitale, et de contempler les merveilles accumulées sous les yeux de l'Europe ; non, vous êtes entrés résolûment et en hommes de cœur dans les vues du Ministre ; et vous plaçant, — comme c'était votre devoir et comme ce sera votre satisfaction durable, — vous plaçant sur un terrain spécial, sur le terrain pédagogique qui est le vôtre, vous êtes venus ici, au foyer des austères études, demander aux représentants de l'administration supérieure des conseils qui puissent guider votre zèle, confirmer ou redresser les résultats de votre expérience; et vous aspirez à remporter dans vos communes, comme une précieuse conquête, un ensemble de doctrines professionnelles qui vous mettent à même de marcher d'un pas assuré dans la voie où vous poussent le sentiment de votre vocation et l'amour intelligent et réfléchi du progrès.

Et ce faisant, certes, vous avez eu raison; car vous savez bien, — et si je parle ainsi, c'est non-seulement

parce qu'un courageux ministre a eu le mérite de proclamer ce fait très-nettement et tout haut, mais encore parce je m'appuie sur des observations personnelles poursuivies dans les diverses parties de la France; — vous savez bien, dis-je, qu'il y a beaucoup à faire, pour que notre système d'instruction populaire produise des résultats proportionnés aux efforts de la mise en œuvre; pour que les enfants de nos écoles deviennent des élèves sérieux; pour que les familles, les communes, les départements, l'Etat, trouvent dans le bénéfice intellectuel un équivalent de l'énorme capital moral et matériel consacré au développement de ce système. Voilà ce que vous savez parfaitement.

Certes, je suis bien loin de dire, Dieu m'en garde! que nous n'avons pas en France d'excellentes écoles; ce serait nier l'évidence. En vérité, pour décrire de très-bonnes écoles, je n'aurais qu'à décrire les établissements dirigés par ceux qui m'écoutent; mais enfin, lorsqu'on y regarde de près, — tenez, laissez-moi ouvrir ici une parenthèse, — il faut se mettre en garde contre une exagération qui est à la mode aujourd'hui, et contre laquelle vous me permettrez de m'élever, de même que je me suis élevé autrefois contre l'exagération contraire : nous avons, à l'heure qu'il est, la manie de nous déprécier, en fait d'enseignement public, et, nous comparant aux nations voisines, de nous assigner avec une fâcheuse humilité un rang très-inférieur. Ce n'est pas là de la sincérité, c'est de la défaillance; et je proteste contre ce patriotisme d'un nouveau genre. J'ai étudié, pour ma part, l'enseignement public en Angleterre et en Allemagne. Eh bien! je le déclare avec une conviction profonde: nous n'avons pas à rougir devant nos émules. Peut-être le niveau *général* des écoles de France est-il moins élevé que celui des écoles d'Allemagne; cela tient à ce qu'au delà du Rhin les maîtres sont beaucoup plus nombreux que chez nous, et que par conséquent la masse des élèves y est l'objet de plus de soins, mais la tête des écoles est au moins aussi

forte en France qu'en Allemagne; et nous n'aurions pas à craindre, tête contre tête, passez-moi l'expression, d'engager la lutte: voilà la vérité !

Je ferme ma parenthèse et je reprends: nous avons donc, en France, d'excellentes écoles; mais quand on y regarde de près, il n'est pas difficile de se convaincre que les résultats, *pour la masse des élèves* d'un assez grand nombre d'établissements, sont, je ne dirai pas désespérants, — le mot désespérer n'est pas plus français que le mot impossible, — mais d'une très-grande faiblesse; et cela, non parce que les maîtres sont incapables ou négligents, mais parce qu'ils ne savent pas mettre en œuvre leur activité, leur zèle, leur talent même; parce qu'ils n'ont pas présents à l'esprit les termes du problème qu'il est indispensable de se poser quand on prétend à l'honneur de diriger une école, problème qui est celui-ci : — faire servir les connaissances usuelles à la culture de l'esprit et au développement de l'intelligence; parce que, — en un mot, — ils n'ont pas l'*esprit de méthode*.

La méthode! petit mot, grande chose! et pour bien vous faire comprendre ma pensée, permettez-moi de vous citer un exemple emprunté à mes souvenirs personnels.

Dans une ville dont je dois oublier le nom, appartenant à un département qu'il est inutile de désigner, je visitais une école importante. Je prie l'instituteur de faire la classe comme si je n'étais pas là; il s'adresse à l'élève le *plus fort* de la classe et lui fait réciter sa grammaire. L'enfant répète imperturbablement : pas une seule faute en deux pages apprises par cœur!

Le maître me regardait d'un air de satisfaction contenue. Je m'adresse alors à l'élève, et je lui demande l'explication des termes de grammaire qu'il venait de réciter : pas de réponse! je l'interroge sur le sens des mots les plus simples : silence complet! Je le prie de passer au tableau, et je lui dicte cette phrase que j'ai retenue parce qu'elle a provoqué des réponses si..., comment dirai-je?

si réjouissantes, qu'en vérité, je ne l'oublierai de ma vie. Voici cette phrase : « *Le général Bonaparte a passé les Alpes qu'Annibal avait autrefois traversées.* » L'enfant, après bien des hésitations, écrivit comme il suit : « *Le général Bonne a parte a passé les Alpes qu'âne ni bal* ou *balle*.... je ne me souviens pas bien, etc. (*Explosion de rires*). Vous riez, je le comprends ; ce qu'une telle manière d'écrire de tels noms suppose de naïveté ignorante.... franchement !... J'appelai un autre élève, et lui fis écrire la phrase à son tour. Il remplaça les mots *qu'âne ni bal* par celui-ci : *Cannibale* (*Nouveaux éclats de rires*).... De tels calembours excitent naturellement votre gaieté ; mais, dans une école, devant de pauvres enfants qui n'y voyaient pas malice, le rire n'eût pas été de saison. Je fis ce que doit faire un instituteur : j'expliquai le sens de chaque mot ; je dis ce qu'avait été Bonaparte ; je racontai rapidement l'épisode du siége de Toulon, et comment à vingt-six ans Bonaparte était général en chef ; puis, l'attention du jeune auditoire étant vivement éveillée, je dis quelques mots d'Annibal et de son armée aux prises avec les neiges des Alpes. Les yeux des élèves petillaient de plaisir. Tout cela avait duré dix minutes ; je passai alors à la leçon grammaticale, et je fis expliquer les règles à mesure que les difficultés se présentaient : point de définitions récitées de mémoire ; mais l'enfant était amené à trouver de lui-même la formule qui résumait l'explication donnée.

Quand j'eus fini, l'instituteur voulut bien me dire que la leçon l'avait intéressé ; à quoi je répondis qu'il était bien bon, mais qu'il pouvait en faire tout autant, attendu que tout autant, sinon mieux que moi, il savait ce dont j'avais parlé, et qu'il ne lui manquait que la *manière de se servir* de ses connaissances, et de les transmettre, c'est-à-dire la *méthode*.

L'esprit de méthode, voilà donc la grande affaire ; c'est grâce à lui qu'il est permis à un maître *d'arriver à la mémoire par l'intelligence* : et, à vrai dire, tout est là.

Certes, il y a bien des points dont l'étude doit entrer dans un cours complet de pédagogie, points dont assurément vous vous êtes tous préoccupés : emploi du temps; répartition des objets d'étude; moyens de discipline, etc., questions intéressantes, sans doute, que vous avez étudiées à l'École normale et dont il est traité dans les livres spéciaux; mais questions, après tout, qui peuvent être résolues de plusieurs manières, et sur lesquelles on peut avoir des avis différents; questions secondaires, par conséquent, et dont l'importance tient au but qu'il faut atteindre, but sur lequel il n'y a ni discussion ni divergence possibles.

Un grand docteur de l'Église a dit cette belle parole, à propos de la morale : « Aimez Dieu et faites ce que vous voudrez. » Les hommes qui se mêlent d'éducation et d'enseignement pourraient dire dans leur modeste sphère : « Développez l'intelligence, et faites ce qui vous conviendra. » Dès que vous vous rendrez bien compte du but, l'esprit de méthode vous suggérera les procédés en les diversifiant, et saura les rendre efficaces.

Et maintenant, comment cet esprit de méthode, si nécessaire, est-il encore si peu répandu en France? Ce n'est certes pas d'aujourd'hui que les recommandations sont prodiguées sur ce sujet.

Assurément, une puissante initiative imprime, sous nos yeux, à tout notre système d'éducation populaire une très-vive impulsion, et en renouvelle, pour ainsi dire, les aspects; mais ce serait une flatterie malséante, peu digne et de celui qui vous parle, et du ministre à qui elle aurait la prétention de s'adresser, que de faire dater des années présentes les efforts dont, à travers un demi-siècle, il serait facile de rappeler le long enchaînement.

Dès 1810, Cuvier, dans un célèbre rapport sur l'instruction primaire en Hollande, mettait en relief « cette organisation intelligente qui donne du charme à l'enseignement, qui permet de gouverner un grand nombre d'enfants à la fois, sans cris, sans invectives, sans aucune

punition corporelle, mais en les intéressant toujours, en les tenant sans cesse en haleine, » et il recommandait « un système reposant sur ces trois bases qui se tiennent intimement : le *bien-être des maîtres*, l'*influence éclairée de l'inspection*, le perfectionnement continuel des *méthodes*.

Je passe les essais de 1815 et de 1816, les instructions qui accompagnaient la loi de 1833, et j'arrive aux circulaires récentes, à celles que vous devez avoir perpétuellement présentes à l'esprit; qui doivent être, passez-moi le mot, votre nourriture quotidienne; circulaires que, pourtant, je suis fâché de le dire, on ne connaît pas dans un grand nombre d'écoles, et dont beaucoup de maîtres ne soupçonnent même pas l'existence; je veux parler de la circulaire pédagogique du 20 août 1857, et de celle qui s'y rattache et s'y réfère, la circulaire du 7 octobre 1866.

La circulaire du 20 août 1857 a tracé pas à pas la marche que la grande majorité des instituteurs doit suivre pour l'enseignement des diverses branches du programme. Si on l'avait mise partout en pratique, quels progrès l'esprit de méthode n'aurait-il pas accomplis depuis neuf ans ! Cette circulaire insiste sur l'enseignement de la langue; et certes, elle a bien raison; car si le langage est l'expression de la pensée, l'étude du langage doit avoir une grande influence sur le développement de la pensée elle-même; l'enseignement de la langue est donc le véritable instrument de développement intellectuel; il est la partie essentielle et vitale d'un système d'étude.

« Les élèves de nos écoles, dit la circulaire, ont besoin d'apprendre leur langue, mais non les subtilités qui ont rendu l'étude de la grammaire si peu attrayante, et par conséquent si difficile.... Qu'on se garde d'accabler l'esprit des enfants de ces définitions métaphysiques, de ces règles abstraites, de ces analyses prétendues grammaticales, qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables ou de rebutants exercices. Donc, point de ces éternelles dictées, ambitieusement décorées du nom d'*a-*

nalyses logiques, et bonnes seulement à faire prendre en dégoût tout ce qui tient à l'enseignement de la langue; point de fantasmagorie de mots; s'il est possible même, point de grammaire entre les mains des élèves.... »

Ici, permettez-moi d'interrompre la citation, et de bien préciser ce que signifie cette dernière phrase dans sa hardiesse, mais aussi dans sa modération et dans sa mesure. Il n'est pas dit, remarquez-le bien, point de grammaire *dans les écoles*, mais point de grammaire *entre les mains des élèves.*

Qu'un maître, si instruit qu'il soit, ait toujours par devers lui une grammaire plus ou moins savante, à l'effet de guider sa marche et de se préserver des faux pas, nul n'y trouvera à redire, tant s'en faut! mais que, — selon l'usage presque universel, je le reconnais, — chaque élève soit muni de sa grammaire et la fasse pénétrer de force dans sa mémoire, voilà où se trouve le péril. Qu'arrive-t-il trop souvent? Mon Dieu! il faut bien le dire, dans la plupart des écoles la récitation de la grammaire n'est qu'un moyen de tuer le temps. Un maître est fatigué, et (le dirai-je?) ennuyé; il ne veut pas, — parce qu'il ne sait pas — employer cet excellent mais difficile instrument de développement intellectuel, ce système de questions, d'interrogations, de direction de l'esprit à la recherche d'une vérité si humble qu'elle soit, qu'on appelle *la méthode socratique*; il dit aux enfants: « Vous allez réciter la grammaire. » On récite donc, tant bien que mal, c'est-à-dire qu'on débite plus ou moins imperturbablement des mots qu'on ne comprend pas; on passe ainsi une demi-heure ou trois quarts d'heure; et, pardonnez-moi l'expression, — je l'ai entendu employer par un maître, — *le tour est fait!*

Mais les élèves, qu'auront-ils retenu? à peine quelques mots, pour eux vides de sens. Que leur restera t-il dans l'esprit au bout de six mois, que dis-je? au bout d'un mois, et même de huit jours? Rien.

Au lieu de cela, que le maître fasse écrire au tableau une phrase donnant naissance à la question grammaticale dont il faut se rendre compte; qu'il parte, dans l'étude de chacun des mots de cette phrase, d'un point bien expliqué et bien compris ; que, par des transitions toujours logiques, il passe d'une difficulté à la difficulté qui suit, du connu à l'inconnu ; que, de l'exemple placé sous ses yeux, il fasse tirer à l'élève lui-même la formule générale qu'on appelle une règle, et que, de cette première règle très-simple, il le fasse arriver, grâce à un autre exemple, à une règle plus compliquée, voilà ce qui est utile, ce qui est fécond, ce qui développe véritablement les jeunes esprits en les habituant aux investigations, c'est-à-dire aux découvertes ; or, l'esprit ne fait pas une découverte sans éprouver un vif plaisir, par conséquent sans prendre goût au travail qui en est la condition, sans apporter à ce travail une sorte de passion qui, dans le disciple comme dans le maître, est le nerf et la vie de l'enseignement.

Mais vous le comprenez, une telle manière de diriger les études suppose des qualités sérieuses et des aptitudes assez rares ; elle n'est pas le fait du premier venu ; elle implique de la part de celui qui enseigne beaucoup de bon sens et quelque vivacité d'esprit, et surtout la volonté de s'occuper de sa classe et de préparer ses leçons. Or, ces conditions (vous me permettrez bien de le dire devant vous), ne sont pas toujours remplies, tant s'en faut ! et c'est pourquoi, sachant bien qu'elle proposait un idéal que beaucoup de maîtres ne seraient pas, dès aujourd'hui, en état d'atteindre, la circulaire disait : « Point de grammaire entre les mains des élèves, *s'il est possible.* »

Je continue :

« Faire apprendre par cœur des formules abstraites à des enfants qui sortiront de l'école pour manier la bêche ou le rabot, c'est à plaisir, et sans résultats, heurter les instincts des familles. Qu'on voie s'entre-choquer dans un pêle-mêle de no-

tions confuses, ces mots techniques dont une intelligence peu exercée ne parvient jamais à se rendre maîtresse, il n'y a là, avec une perte de temps certaine, que des avantages bien douteux. »

« Les dictées graduées avec discernement, analysées au point de vue des idées, du sens des mots, de l'orthographe, dictées ayant pour objet un trait d'histoire, une invention utile, une lettre de famille, un mémoire, le compte rendu d'une affaire : tel doit être, dans l'école primaire, le fondement de l'enseignement de la langue. »

Eh bien! cette circulaire qui provoquait des améliorations, disons mieux, des transformations si complètes et si utiles; qui faisait entrer l'enseignement primaire dans une voie si féconde, et l'arrachait à la routine, cette circulaire qui date de 1857, est inconnue à l'heure qu'il est, j'ai le regret de le dire, dans un très-grand nombre d'écoles. Tout récemment encore, dans une mission officielle, je me suis convaincu par moi-même que la plus grande partie des instituteurs ne l'avait jamais eue sous les yeux. Et cependant, elle a trait à toutes les branches du programme obligatoire; et cependant, elle a été dernièrement rappelée par une circulaire nouvelle, je veux dire par celle du 7 octobre 1866, circulaire qui a cité textuellement les passages plus haut rappelés, et qui s'est inspirée directement de l'esprit de l'instruction de 1857. Que lisons-nous en effet dans la circulaire du 7 octobre 1866? ceci :

« Une grande partie du temps de la classe est, chaque jour, employée dans certaines écoles à la récitation de longues leçons de grammaire, à la rédaction d'interminables analyses logiques et grammaticales qui remplissent les cahiers ou la mémoire des élèves et ne disent rien à leur esprit. Cet enseignement doit être remplacé par des leçons vivantes. Il faut réduire la grammaire à quelques définitions simples et courtes, à quelques règles fondamentales qu'on éclaircit par des exemples.

« Il faut aussi, continue le ministre, à mesure que l'intel-

ligence des enfants se développe, les mettre en présence des plus beaux morceaux de notre littérature, leur y faire reconnaître d'abord le sens et jusqu'aux nuances des mots, la suite et l'enseignement des idées, plus tard les inversions, même les hardiesses du génie, et compter, dans cet exercice, encore plus sur cette logique et cette grammaire naturelle qu'ils portent en eux, que sur le vieux bagage d'abstractions et de formules dont on accable leur mémoire sans profit pour leur intelligence. Lhomond disait, il y a quatre-vingts ans : « La « métaphysique ne convient point aux enfants, et le meilleur « livre élémentaire c'est la voix du maître, qui varie les leçons « et la manière de les présenter selon les besoins de ceux à « qui il parle. »

Ces dernières lignes renferment une recommandation que je signalerai même aux instituteurs d'élite : « Expliquer aux élèves la suite et l'enchaînement des idées, et plus tard les inversions, même les hardiesses du génie, » cela ne peut se faire qu'avec des élèves d'un certain développement d'esprit, par exemple avec ceux qui resteraient à l'école au delà de treize et quatorze ans ; cela suppose une sorte de cours d'enseignement primaire supérieur à l'usage d'une première division assez avancée, telle que nous devrions en trouver une dans toute école dirigée par un instituteur intelligent.

Cette division-là, un maître capable et zélé ne sera pas embarrassé de l'occuper par d'utiles travaux écrits, pendant qu'il pourvoira à l'enseignement de la langue pour les divisions inférieures, et cela, dans les conditions prescrites par la circulaire du 20 août 1857 que je veux encore citer. « Tout enfant qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école, apporte avec lui, sans en avoir conscience, l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons. Qu'y a-t-il à faire ? Tout simplement l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine et répète de lui-même machinalement. Que le maître fasse sire une phrase claire et simple; cette phrase lue, qu'il l'assûre si les élèves ont bien saisi le sens; qu'il explique

ensuite ou fasse expliquer le rôle que chacùn des mots joue dans la construction de la phrase. Après quoi, qu'il donne cette phrase à copier. On a ainsi tout ensemble une leçon de logique pratique et une leçon d'orthographe. »

J'ai beaucoup insisté sur l'enseignement de la langue, car l'enseignement de la langue, je l'ai déjà dit, est le fond même des études scolaires; je ne vous parlerai pas de l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie; ce n'est pas sur ce point que vous rencontrerez des difficultés sérieuses. Tout le monde sait en effet que l'esprit mathématique se développe facilement dans les écoles primaires. Pourquoi? C'est que l'esprit mathématique n'est que la mise en œuvre des facultés qui s'épanouissent naturellement et par elles-mêmes, en dehors de toute culture délicate. Mettez-une certaine dose d'attention au service d'une intelligence à peine dégrossie, et vous avez des mathématiciens de village et même de petite ville, tout à fait en état de faire honneur à leurs maîtres. Votre expérience de chaque jour vous en dit assez à leur égard; vous savez mieux que personne combien au contraire il vous est difficile d'obtenir, dans vos écoles, un certain développement de ce qu'il faut bien appeler l'*esprit littéraire*.

Or, pour arriver, dans une mesure très-modeste, à ce résultat, vous n'avez que deux instruments, l'enseignement de la langue, — nous venons d'en parler, — et l'enseignement d'une faculté qui prend place désormais, vous le savez, dans le programme non facultatif, l'enseignement de l'histoire.

Un mot sur ce sujet.

Certes, il ne s'agit pas de promener l'esprit des enfants à travers les curiosités de l'histoire universelle et de la géographie; nous ne voulons pas, personne ne veut qu'un père de famille sensé puisse adresser à un instituteur, mal avisé dans son zèle, le reproche de la comédie :

.... Et l'on sait tout chez moi, hors ce qu'il faut savoir;
On y voit comment vont lune, étoile polaire,
Vénus, Saturne, Mars, dont je n'ai point affaire,
Et dans ce vain savoir qu'on va chercher si loin,
On ne sait comment va mon pot, dont j'ai besoin.

Mais dans le *pot* d'aujourd'hui, il faut bien le reconnaître, on est obligé de mettre plus d'ingrédients que dans celui des personnages de Molière, et l'un de ces ingrédients les plus utiles, c'est assurément l'histoire, l'histoire de notre pays. Eh! quoi, nous sommes cette grande nation qu'on appelle la France; nous avons été le cœur et le bras de la civilisation chrétienne; nous avons propagé à travers le monde, au prix de notre sang, les grands principes sur lesquels repose la société moderne, et nous n'apprendrions pas à nos enfants, en gros du moins, ce qu'ont fait ces hommes illustres par qui la France a pris rang à la tête des peuples, et nous souffririons qu'ils ignorent les noms de ces glorieux ancêtres qui ont signalé leur passage par des œuvres dont nous vivons aujourd'hui, dans toutes les sphères de l'activité sociale, non pas seulement dans la guerre (l'histoire des guerres n'est pas celle qui doit nous occuper le plus), mais dans la religion, dans les sciences, dans l'industrie, dans le commerce!

Il faut donc enseigner l'histoire, et dès aujourd'hui, nous le savons, bon nombre d'instituteurs ont commencé à l'enseigner. Mais comment, bon Dieu! et par quels procédés!

Généralement, le maître met un livre entre les mains des enfants, livre gros ou petit, petit, si vous voulez. Ce livre, qui a la prétention d'être un abrégé complet de l'histoire de France, présente dans un résumé insipide la suite de tous les règnes et de tous les faits. Les événements secondaires y tiennent autant de place que les événements les plus considérables. Par exemple, à la suite du grand règne qui fonde la monarchie française, et en fait

le royaume « très-chrétien, » viendra tout un chapitre sur les fils de Clovis; Sigebert, Clovis II, Théodoric III, aucun de ces *Fainéants* n'est oublié. Eh bien! ce livre est donné aux élèves; on le leur fait apprendre par cœur: « Récitez-moi, dit-on, tel ou tel chapitre, » et s'il s'agit du chapitre consacré aux fils de Louis le Débonnaire, un malheureux enfant est condamné à faire entrer, coûte que coûte, dans sa mémoire, les noms de Lothaire II, de Louis le Bègue, ou même de Charles le Gros, dont assurément, plus tard, il n'entendra jamais parler. Qu'y a-t-il là pour son esprit? Et l'histoire entendue de cette sorte, l'histoire, amas confus de faits et de dates que n'éclaire pas un rayon de lumière, n'est-elle pas une véritable forêt vierge à travers laquelle vous lancez de malheureux aveugles?

Les choses, à l'heure qu'il est, se passent-elles comme je viens de le dire? Presque toujours, vous le savez trop.

Eh bien! il faut changer radicalement de tels procédés; et ici encore, il est indispensable que la routine soit détrônée par l'esprit de méthode. Que dit l'esprit de méthode sur ce sujet? d'écarter bien loin de la mémoire et de l'intelligence des enfants tout ce qui est faits secondaires, détails sans importance, tout ce qui ne porte pas avec soi un enseignement patriotique ou une leçon morale. L'histoire de France devra donc se concentrer en quelques grandes époques, se personnifiant elles-mêmes dans quelques grands hommes. Avec quel intérêt vos élèves verront Clovis poser les fondements de la monarchie, en faisant la France catholique; Charlemagne relevant cette vieille et puissante formule du pouvoir souverain qu'on appelle l'Empire, arrêtant les invasions et consolidant le sol sous les pas de l'Europe dont il partage le gouvernement avec le chef spirituel de la chrétienté; Louis IX faisant asseoir avec lui la justice sur le trône, et présentant au monde l'idéal de la sainteté unie à l'héroïsme; Jeanne d'Arc accomplissant au

nom du ciel le miracle de notre délivrance, etc...! Avec quel profit ils verront les guerres religieuses apaisées par Henri IV; l'organisation politique et administrative de l'ancienne France réformée et complétée par Sully, Richelieu, Louis XIV; la France nouvelle constituée par Napoléon! Ces grands traits ne saisiront pas vainement de jeunes imaginations, ils y resteront gravés comme des leçons ineffaçables de patriotisme.

Or, ces tableaux si attrayants que je vous propose de placer sous les yeux de vos élèves, ce n'est pas à de maigres et secs résumés que vous les emprunterez. Non, si vous voulez qu'ils soient vivants, il faut que vous les traciez vous-mêmes, après en avoir recueilli les couleurs dans la lecture et la méditation. Quand vos enfants vous auront entendus, quand ils auront reçu de vos mains le fil conducteur, ils pourront lire et écrire avec profit, je le veux bien. Mais il faut, avant tout, que votre parole leur trace la voie, en leur indiquant les sommets. A cette condition seulement, votre enseignement sera utile. Il y a dans la parole, ne vous y méprenez pas, dans la communication d'esprit à esprit, de cœur à cœur, un je ne sais quoi de puissant et de fécond que rien ne remplace. Lorsque par la concentration de votre pensée vous êtes arrivé à vous rendre maître d'un sujet, vous éprouvez le besoin de répandre au dehors ce que vous aviez recueilli pour vous-même; vous vous livrez alors, vous prodiguez la substance de votre esprit; vous donnez l'essor à la puissance génératrice; vous sentez que, dans toute la force du terme, vous *enseignez;* car l'enseignement n'est autre chose que le don de soi-même, dans cet acte qui est l'expression de la plus haute puissance intellectuelle de l'homme : la création!

En vous invitant à modifier, et surtout à faire modifier autour de vous les procédés de l'enseignement, à y consacrer en conséquence beaucoup plus de temps, je prévois les objections très-pratiques que vous pourriez m'opposer; car, je le sais bien, la tâche de l'instituteur

primaire est extrêmement difficile; et il lui faut surmonter à la fois des obstacles de toute nature.

Je ne voudrais pas établir de comparaison entre des degrés d'enseignement bien distincts, entre l'instruction primaire et l'instruction secondaire; cependant il est de certains contrastes dont il est impossible de ne pas tenir compte.

Dans l'enseignement secondaire, un professeur n'a affaire, à vrai dire, qu'à un seul élève, en 40 ou 50 auditeurs : tous sont supposés à peu près de la même force; c'est donc une même leçon qui s'adresse à tous. Dans l'école primaire, ce n'est plus cela; vous vous trouvez en présence d'autant d'élèves qu'il y a de divisions; chacune de ces divisions doit recevoir des leçons tout à fait dissemblables, et chacune pourtant doit tirer un profit égal de tous les moments passés sous les yeux du maître. Autre chose encore : le professeur de l'enseignement secondaire peut compter sur l'exactitude de ses élèves, il y a au collége une règle nette, claire, précise, et un concours empressé de la part des familles. A l'école, malheureusement, il n'en va pas toujours ainsi. Sous le coup de désertions trop fréquentes, l'instituteur est souvent obligé de renouer les fils interrompus de ses leçons, et de pourvoir aux lacunes qui se renouvellent. Voilà de grandes difficultés tout à votre désavantage; lorsque, par hasard, vous ne réussissez pas autant que vous le voudriez, elles doivent être prises assurément comme des circonstances très-atténuantes. Ces difficultés tiennent à la nature même des choses. On ne peut les supprimer; l'expérience et l'esprit de méthode ne peuvent que les atténuer. Il en est une autre plus fâcheuse encore peut-être; mais celle-là, il n'est pas impossible de la faire, partiellement du moins, disparaître.

Je veux parler de la présence dans l'école de ces très-jeunes enfants de 6, 5 et 4 ans qui entravent et paralysent l'enseignement donné à leurs aînés. Voyez ces infortunés rangés en cercle, ou cloués sur un banc, et répétant

machinalement, et pour employer ce mot vulgaire, ânonnant d'un ton piteux les lettres qu'un *moniteur* leur montre, en maugréant, du bout de sa baguette. A chaque instant, il faut que l'instituteur intervienne pour rétablir le silence. La discipline d'une école ne résiste pas, la plupart du temps, à une pareille épreuve. En de telles conditions, rien n'égale la fatigue du maître que la fatigue et l'ennui des enfants; ces derniers, petits échappés de la salle d'asile, ne subissent qu'au prix de véritables souffrances un régime scolaire qui est, pour eux, contre nature; il est vrai que si vous faites de ces frêles créatures qui réclament le grand air et le mouvement, les petits martyrs de l'école, assurément ils vous le rendent bien!

Or, il faudrait vous débarrasser de ce surcroît de fatigues par la création, dans toute école tant soit peu nombreuse, d'une petite division *préparatoire*, division qui, formant la transition entre la salle d'asile et l'école, conserverait de la première une grande partie de sa méthode, et emprunterait à la seconde la matière de son enseignement. Cette petite division serait confiée soit à la courageuse compagne qui vous assiste dans vos labeurs, soit à un jeune homme se préparant à subir son examen. Certes, aucune mesure plus qu'une pareille création ne serait de nature à alléger votre tâche, en vous rendant la liberté dont vous avez besoin.

La réforme que j'indique, et dont j'ai essayé ailleurs d'indiquer l'urgence aux autorités administratives et scolaires[1], vous en sentez la nécessité mieux que personne; et ce n'est pas vous qui m'écoutez, ce ne sont pas des instituteurs que j'ai, sur ce point, à convertir. Puissent les autorités locales comprendre l'opportunité de cette réforme comme vous la comprenez vous-mêmes : pour une telle propagande nous pouvons nous en rapporter à vous!

1. *Manuel de l'enseignement primaire.*

Voilà les points essentiels sur lesquels je désirais appeler votre attention, dans cette rapide conversation qu'il m'est donné d'avoir avec vous.

Or, maintenant, souffrez que je revienne sur une idée que j'ai à peine indiquée en passant. Vous avez été choisis, pour la plupart, et délégués par vos collègues. Eh bien! laissez-moi vous dire ceci: vous êtes venus à Paris, cette ville maîtresse à laquelle on rêve quand on ne l'a pas vue, et qu'on n'oublie plus quand on l'a visitée; vous avez contemplé les merveilles du monde entier accumulées dans ce centre glorieux de la civilisation; plus que cela, vous avez reçu un bienveillant accueil de M. le Ministre de l'instruction publique, qui vous a fait entendre d'encourageantes et paternelles paroles; plus encore, les instituteurs qui composaient l'une de vos séries ont eu l'honneur d'être admis en présence du Souverain, de recueillir d'une bouche auguste des paroles que vous répéterez à vos fils; eh bien! est-ce que vous croyez que tout cela ne vous crée pas une situation à part? et qu'en retour de ces avantages, vous n'avez pas une dette à payer? Sachez-le bien, quand vous reparaîtrez dans vos communes, vous y serez l'objet de l'attention de tous; on accordera une certaine autorité à vos paroles; on vous entourera, on vous regardera, on vous écoutera; car on dira: Il était de l'Exposition de 1867!

Oui, cela est certain; il est donc certain aussi qu'une véritable responsabilité pèse sur vous. Venus ici avec le mandat de vos collègues, vous retournerez vers eux investis d'un autre mandat, et ce mandat j'en énonce ici la teneur: faire autour de vous la propagande du bien.

Ne vous le dissimulez pas: de l'attitude que vous allez prendre, une fois de retour au pays natal, des conseils que vous donnerez, des conclusions que vous présenterez, va dépendre peut-être la bonne ou la mauvaise direction d'un grand nombre d'écoles confiées à vos jeunes collègues; et, quand je parle de la direction des écoles,

j'entends la direction morale aussi bien que la direction pédagogique.

Voyons donc ensemble, avant de nous séparer, quelles grandes lignes principales, quelles lignes directrices il est désirable que vous puissiez tracer.

En premier lieu, venant de ce puissant foyer d'études et de lumière scientifique que l'on appelle Paris, vous emporterez la résolution bien arrêtée de travailler à répandre autour de vous, au point de vue scolaire, l'amour d'un sage et durable progrès. Vous aurez à déclarer la guerre aux usages routiniers, la guerre à l'enseignement-machine; et vous vous rappellerez que dans cette lutte de tous les jours, vous avez à compter avant tout sur deux instruments, l'enseignement de la langue et l'enseignement de l'histoire. Ces deux instruments sont entre vos mains : à votre zèle éclairé de les mettre en œuvre! à votre patriotisme de comprendre la tâche qui lui est dévolue, et de faire en sorte que nos écoles, dans cette vaste carrière ouverte désormais à l'émulation de tous les peuples, occupent le rang qui seul peut satisfaire la généreuse ambition de la France, et dont la conquête ou la conservation ne nous permet pas le repos!

En second lieu, frappés de ce fait que, dans ce grand triomphe de l'industrie et des arts, au milieu même de la glorification de la matière transfigurée, une part très-large a été réservée à ces intérêts supérieurs qui sont à cœur non-seulement aux représentants de la religion et de la philosophie, mais encore aux hommes chargés du gouvernement des peuples, aux hommes d'État; rendant hommage à la pensée élevée qui planait sur cette immense entreprise de l'Exposition universelle, vous voudrez rapporter dans vos communes respectives des inspirations de même nature; et au milieu de populations qu'absorbe trop souvent la passion des intérêts grossiers, vous vous efforcerez de développer dans le cœur des enfants commis à vos soins le culte des nobles principes qui constituent la tradition morale de l'humanité.

Enfin, vous ne cacherez pas aux populations qui recueilleront vos paroles, qu'aux yeux des représentants les plus élevés de la société française, l'affermissement de cette tradition morale, qui est la vie des peuples, est intimement lié au développement des sentiments religieux, c'est-à-dire, pour parler net, des convictions chrétiennes. Vous direz qu'en entrant dans l'enceinte réservée à l'exposition de l'instruction publique vous avez lu, gravées en lettres d'or, ces paroles qui sont tout un programme :

« Je veux conquérir à la religion, à la morale, à l'aisance, cette partie si nombreuse de la population qui, dans un pays de foi chrétienne, connaît à peine les préceptes du Christ. » (*Discours de Bordeaux.*)

Vous direz aussi qu'admis à l'honneur de paraître devant l'empereur Napoléon III, vous avez recueilli de sa bouche cette recommandation puissante de cultiver, *dans le cœur des jeunes générations, ces grands principes de religion et de patriotisme qui sont la source des vertus privées et publiques.* Vous ajouterez enfin, si vous voulez, que, réunis sous les voûtes de la Sorbonne, à cette place même où le célèbre auteur de la loi de 1833 a répandu d'une manière si éclatante les lumières de son enseignement, vous avez entendu les représentants du Ministre de l'instruction publique vous rappeler les paroles que M. Guizot adressait, du haut de sa grande expérience, et avec une autorité incomparable, à tous les hommes voués à la noble tâche de l'enseignement : « Il faut, disait cet homme illustre, pour que l'instruction soit vraiment bonne et finalement utile, qu'elle soit profondément religieuse ; et je n'entends pas seulement par là que l'enseignement religieux y doit tenir sa place, et que les pratiques de la religion y doivent être observées ; un peuple n'est pas élevé religieusement à de si petites et si mécaniques conditions. Il faut que l'éducation populaire soit donnée et reçue au sein d'une atmosphère religieuse, que les impressions et les habitudes religieuses y pénètrent de toutes parts. La religion n'est

pas une étude ou un exercice auquel on assigne son lieu et son heure ; c'est une foi, une loi qui doit se faire sentir constamment, partout, et qui n'exerce qu'à ce prix, sur l'âme et la vie, toute sa salutaire action. C'est dire que dans les écoles primaires, l'influence religieuse doit être habituellement présente ; si le prêtre se méfie ou s'isole de l'instituteur, si l'instituteur se regarde comme le rival indépendant, non comme l'auxiliaire fidèle du prêtre, la valeur morale de l'école est perdue, et elle est près de devenir un danger. »

Voilà ce que vous répéterez avec le plus éminent promoteur de l'enseignement primaire en France ; et quand vous aurez dit ces choses, si vous rencontrez un de ces esprits faux et légers qui prennent leur préjugés pour des vues d'avenir, leurs vieilles haines pour le sentiment du progrès, vous saurez en quelle indifférence et en quel dédain vous devrez le tenir !

Je me résume. Soyez les représentants du progrès pédagogique par le développement de l'esprit de méthode ; les représentants du progrès moral par la dignité de votre attitude professionnelle ; les représentants du progrès religieux par le caractère profondément chrétien de votre enseignement ; soyez cela, et vous pourrez être sûrs que vous aurez répondu aux vues élevées du gouvernement de l'Empereur ; que vous aurez accompli une des tâches les plus utiles qui puissent être dévolues à des hommes de bien ; et dans le poste d'honneur que vous a confié la Providence, vous vous rendrez ce témoignage que vous aurez bien mérité des familles, de l'Université et du pays.

Séance du mardi 17 septembre.



DE L'INTRODUCTION

DE LA

MÉTHODE DES SALLES D'ASILE

DANS L'ENSEIGNEMENT DONNÉ

AUX PLUS JEUNES ENFANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES

PAR MADAME PAPE-CARPANTIER

Directrice du cours pratique des salles d'asile.

PREMIÈRE CONFÉRENCE

Si la réflexion avait le pouvoir de gouverner les battements du cœur, le mien serait très-calme en ce moment. D'abord parce que c'est un devoir que je viens accomplir, ensuite parce que je connais, depuis longues années, les choses dont je vais avoir l'honneur de vous entretenir.

Quelle que soit la bienveillance de M. le Ministre de l'instruction publique à mon égard, j'ose dire, et cela est à sa gloire, que l'honneur qu'il m'a fait en me désignant pour vous adresser quelques conseils, n'est point le résultat d'une faveur personnelle. M. le Ministre a trop de lumières, il a trop la passion du bien public, pour mettre les choses au service des personnes. Non. Il cherche les personnes en vue des choses, et s'il a bien voulu me choisir, c'est qu'il a pensé, probablement, que pour vous

parler de salles d'asile, d'une institution de petits enfants, étrangère aux hommes de politique et de science une femme, une mère, une doyenne des salles d'asile, trouverait auprès de vous le crédit que donnent la pratique et l'expérience.

Je prie Dieu de m'aider à remplir comme je le voudrais les intentions de M. le Ministre. Et vous-mêmes veuillez m'aider par vos sentiments de bonne confraternité, car, pour vous, je suis une collègue.

L'introduction de la méthode des salles d'asile dans les écoles primaires n'est point une pensée nouvelle ou irréfléchie. Elle date de très-longtemps. Qui peut dire l'âge des bonnes pensées? On la trouve en germe dans l'ordonnance royale de 1837, qui assimilait l'asile à l'école par les examens, l'inspection, les récompenses et la discipline. On en suit la trace dans les circulaires de M. de Salvandy, sous l'inspiration duquel cette ordonnance avait été rendue, et qui appelait la salle d'asile le *vestibule de l'école primaire*. On la retrouve dans plusieurs autres pièces officielles, dans des lettres particulières, dans des articles de journaux. Cette pensée n'est donc point une témérité; c'est une idée mûrie par le temps et que M. le Ministre actuel aura eu l'immense mérite de réaliser, prouvant une fois de plus, à son grand honneur, cette pensée trop souvent perdue de vue :

« Bien dire et bien penser ne sont rien sans bien faire. »

Qu'est-ce donc que la méthode des salles d'asile, et en quoi celle des écoles a-t-elle mérité de se voir supplanter par sa sœur cadette?

Sur ce dernier point, vous savez aussi bien et mieux que moi, de quel mal souffrent vos écoles. Vous savez quelles longues classes! quels livres arides! quel *théorisme*! quel ennui!

Mon appréciation à cet égard ne pourrait aller plus

loin que celle de M. le Ministre lui-même, exprimée courageusement dans une récente et importante lettre à MM. les recteurs. Et d'ailleurs, vos fatigues à la fin de l'année scolaire; les peines physiques et morales que chaque jour vous coûte, disent, plus que tout le reste, que le majorité des élèves résistent à vos efforts, et s'attirent le reproche, peut-être mal choisi, d'être paresseux et indisciplinés.

Et parmi ceux qui ne résistent pas, ceux dont le caractère docile, la mémoire complaisante, se prêtent à des enseignements factices, combien s'en trouve-t-il qui, parvenus à l'âge de seize ou dix-huit ans, ont oublié les leçons mortes qu'ils avaient apprises?

On dirait vraiment, à voir de telles choses, qu'il y a un mur d'airain entre le maître et l'intelligence des écoliers, et que les leçons que celui-ci s'efforce d'y appliquer, d'y juxtaposer, ne pouvant y enfoncer de racines, s'en détachent bientôt, comme un enduit superficiel se détache, après quelques jours, des murs qu'il n'a point cimentés.

Et plus tard, quand ces enfants sont entrés dans la vie, et que des difficultés s'élèvent autour d'eux, que des perplexités les assiégent, qu'ils cherchent dans leur mémoire un conseil, une solution, inhabitués qu'ils sont à les chercher dans leur jugement, n'y trouvant aucune lumière laissée par l'enseignement théorique qu'on leur a donné, il trébuchent et succombent.

Ah! que de chutes seraient évitées si les pauvres enfants étaient, dès l'école, mis en présence moins des livres et plus des choses! Eh bien, c'est justement cette vue de l'avenir, ce sens pratique de la vie, qui fait le fond et l'esprit de la méthode des salles d'asile.

Mais, pourquoi cet esprit s'est-il manifesté dans l'asile, qui date d'hier, plutôt que dans l'école, qui remonte non-seulement à 1833, mais au delà même de Charlemagne?

Cela s'explique très-bien.

Les enfants des écoles sont presque de petits hom-

mes. (Ils savent tant de choses qu'ils devraient pour une partie ignorer!) On crut pouvoir leur parler comme à des hommes. De cette erreur première résulta dans l'enseignement une fausse direction à laquelle on voudrait aujourd'hui remédier.

Dans la salle d'asile se trouva réunie une tout autre population, et il fallut bien changer de manière. Allez donc faire écrire des pages et apprendre par cœur des livres entiers à des petits enfants de deux et trois ans qui ne sont pas encore bien solides sur leurs jambes!

Ils répéteraient les mots non-seulement sans les comprendre (ils auraient cela de commun avec la plupart des écoliers), mais encore tout de travers.

Comment faire alors pour apprendre quelque chose à ces quasi-nourrissons? C'était bien simple, et il n'y avait là nul secret d'alchimie. On se contenta d'imiter les mères, qui, après avoir pourvu à tous les besoins de leurs enfants, parviennent, sans le secours d'aucun *devoir*, mais par de gaies et gentilles causeries sur tout ce qui les intéresse, à leur enseigner, au jour le jour et suivant l'occasion, une foule de bonnes et utiles choses.

J'ai dit, *après avoir d'abord pourvu à leurs besoins*. C'est qu'en effet, les mères aiment leurs enfants, et elles veulent qu'avant d'être savants, ils soient heureux. Heureux! quel mot! et peut-il être réalisé? Oui. Pour les enfants surtout. Les enfants sont si peu ambitieux! Qu'est-ce donc que le bonheur? Est-ce le jeu, le luxe, les plaisirs dispendieux? Mais non. Le bonheur c'est, dans un milieu de paix et d'affection, l'exercice normal de nos facultés, et la satisfaction de nos besoins légitimes.

Les besoins des enfants concernant le boire, le manger et le vêtement, ne sont point à votre charge. Ils regardent les parents, et vous n'y pouvez contribuer que par des conseils éclairés et discrets. Mais le besoin d'air pur, le besoin de mouvement qu'éprouvent impérieusement vos élèves vous incombent, au même titre que leur

besoin intellectuel de connaître, et leur besoin moral d'être aimés et d'aimer.

Que l'air, la lumière, la gaieté, circulent donc à grands flots dans vos classes. Ce sont là ces influences bienfasantes, indispensables à la santé, dont vous partagerez, d'ailleurs, le bienfait avec eux, et dont la privation vous ferait souffrir comme eux, sinon autant.

Quand je dis la gaieté, je n'entends pas que vous deviez faire rire vos élèves. Les enfants sont plus gais que nous! Et quand nous les aimons, ce sont eux qui nous égayent, effacent nos soucis et dissipent nos tristesses. Mais je veux dire qu'il faut rendre notre autorité aimable, nos leçons désirables, et savoir gouverner nos enfants sans les contrister.

Il faut le reconnaître, le besoin qu'ils éprouvent de se mouvoir continuellement, cette turbulence, ce tourbillonnement d'une fourmilière de petits êtres bruyants que rien ne lasse, voilà le supplice des hommes faits, et la fatigue des récréations après la fatigue des classes. Oh! je sais ce que vous éprouvez alors, et j'y compatis du fond de mon âme. Pourtant, ce bruit, ce mouvement ont leur raison d'être. Ils sont d'une nécessité absolue pour le développement de tout ce qui est vivant et jeune. Ils prennent leur source dans le besoin musculaire des enfants, dont les forces soumises à une loi générale, ne peuvent s'accroître qu'en s'exerçant. Il ne dépend pas de vos élèves de rester tranquilles et muets, de rester *sages*, comme on le dit avec une irréflexion ou une ignorance dont je m'étonne. Sage! celui qui ne crie, ni ne rit, ni ne remue. Mais s'il se trouve jamais un tel enfant parmi vos élèves, enterrez-le, c'est un enfant mort!

Quant à ce bruit sourd et sans nom d'auteur, ce mouvement intempestif et insaisissable qui se produisent indûment pendant les classes, et qui sont parfois irritants jusqu'à la colère!..., soyez sûrs, et d'ailleurs vous l'avez déjà expérimenté, que ni la colère, ni les punitions ni les raisonnements, ni les promesses n'y peuvent rien.

Les coups même, les coups resteraient inutiles ! Les enfants, voulussent-ils sincèrement vous obéir, n'y parviendraient que pendant un court moment, et les bruits et les murmures et l'agitation reprendraient bientôt leur cours, comme un ruisseau qui surmonte tous les obstacles.

Vous n'avez que deux moyens pour mettre fin à ce fléau, mais ces deux moyens sont infaillibles : le premier, c'est de couper vos classes, ordinairement trop longues, par des marches, des chants et quelques minutes d'exercice libre au grand air. — Le second, c'est de rendre vos leçons plus vivantes, plus pratiques ; d'en faire des *leçons de choses*. En un mot, selon le vœu de M. le Ministre, introduisez dans votre enseignement la méthode des salles d'asile, la méthode naturelle, physiologique, la Méthode enfin, car il n'y a qu'une méthode, comme il n'y a qu'une vérité ! Toutes les inventions qui ne procèdent pas de la méthode maternelle ; toutes celles qui ne sont pas calquées sur la nature, seul type offert par le Créateur à notre sagacité, ne méritent point le nom de méthodes. Ce ne sont que des procédés de fantaisie, des systèmes, de l'arbitraire !

C'était la méthode naturelle que suivaient Socrate et Platon, 400 ans avant Jésus-Christ. Et dans notre siècle, Pestalozzi, Fröbel, le P. Girard, et une foule de bons esprits qui, de plus ou moins près, marchent comme nous dans la même voie. Socrate !! Avais-je raison de dire que l'idée adoptée par M. le Ministre a été mûrie par le temps ?

Et par cela seul que cette méthode est naturelle, elle est, de toutes, la plus féconde, la plus facile à comprendre, la plus aisée à pratiquer. N'est-ce pas, en effet, le propre de tous les mouvements justes, d'être plus faciles que les mouvements faux ? Les uns donnent de la grâce au corps et le fortifient ; les autres sont disgracieux et brisent les membres.

Et pourtant la méthode naturelle n'exige des maîtres

qu'une application sincère de l'esprit à l'observation des faits journaliers.

Elle part de ce principe évident, que l'enfant ne prend connaissance de ce qui l'entoure qu'au moyen de ses sens; que les sens sont les portes, les fenêtres, les ouvertures par lesquelles les notions du monde visible pénètrent dans son cerveau, pour fournir à son esprit la substance de ses idées.

Elle s'applique donc, d'abord, à exercer les sens; à en cultiver les aptitudes spéciales; à en surveiller l'action régulière, afin qu'ils puissent recevoir d'une manière exacte les impressions du dehors, et les transmettre sans erreurs à l'intelligence intérieure, à la reine captive, qui devra s'en nourrir..... ou s'en empoisonner!

Enfin, elle enveloppe ses divers enseignements intellectuels, moraux et même religieux sous cette forme aimable et familière qui a reçu le nom de leçons de choses.

On a cité quelquefois les *leçons par l'aspect* des Allemands : mais l'aspect, l'apparence, rien n'est plus trompeur. C'est l'apparence qui a fait croire si longtemps que le soleil tournait autour de la terre. La *leçon de choses* enseigne par les réalités mêmes; et de chaque réalité elle fait sortir une connaissance utile, un bon sentiment ou une bonne idée.

Ne vous imaginez pas que cette forme de leçon, pour être intime et sans prétention, n'ait pas ses règles et ses principes. Elle en a, au contraire, de très-fixes, et qui sont tout à fait indépendants de la fantaisie des maîtres. Sans cela mériterait-elle d'être appelée *méthode*? Ses principes et ses règles sont ceux mêmes des opérations de l'entendement humain, car les enfants ne sont pas autres que de petits hommes. Et la méthode suit dans ses démonstrations la même marche que l'esprit dans ses perceptions.

Ce que le petit enfant perçoit tout d'abord dans les objets, c'est la couleur. Il la perçoit par l'effet d'une simple et passive sensation produite sur son œil sans aucun

concours de sa part, et, on peut le dire, à la manière des animaux.

Puis il remarque la forme : c'est le travail du souvenir et de la comparaison qui commence.

Puis, la réflexion de l'enfant se développant peu à peu, il cherche à deviner l'usage de l'objet soumis à son étude. Le petit philosophe veut déjà trouver la raison des choses !...

Puis le sens scientifique s'éveille, et il veut connaître la matière dont l'objet est formé.

Puis, cette âme naïve s'élevant à son insu, remonte à la provenance, à la cause première. C'est là que le maître vigilant attend son élève, pour éveiller en lui le plus fécond des sentiments, le sentiment religieux!

Je ne m'arrêterai point à justifier par des raisonnements philosophiques cette marche des perceptions de l'enfant. Je ne réclame point de vous non plus une croyance aveugle. Ceci est du domaine des choses expérimentales, et il ne tient qu'à vous de les expérimenter.

Seulement, pour que la démonstration soit concluante, il faudrait ou la suivre depuis les premiers jours de l'enfant, ce qui n'est facile qu'aux mères, ou la faire au moyen d'un objet complétement inconnu des enfants, afin que les connaissances déjà acquises par eux ne vinssent pas se substituer à leur impression actuelle, et tromper votre observation.

Ainsi pourrait faire, je crois, M. Bourgeois, cet honorable instituteur des Vosges, qui, pour ses quarante-six années de bons services, vient de recevoir la croix d'honneur des mains de Sa Majesté l'Impératrice. (J'aime à prendre cet exemple parce qu'il peut vous intéresser tous, dans le présent ou dans l'avenir!...) M. Bourgeois, dis-je, revenu chez lui, et entouré de ses écoliers, petits pasteurs pour la plupart, et n'ayant jamais rien vu de semblable, pourra leur faire entrevoir rapidement la petite boîte rouge qui renferme le précieux bijou, en leur demandant :

« Qu'est-ce que cela? »

Ils s'écrieront tous à la fois:

« C'est du rouge! »

Qu'alors M. Bourgeois pose la boîte, et ils remarqueront qu'elle est longue, ou ronde, ou carrée. Voilà la *forme*.

Qu'il la laisse à leur discrétion; discrétion n'est peut-être pas le mot en cette circonstance, car leur plus grande envie sera d'ouvrir la boîte pour voir ce qu'il y a dedans, c'est-à-dire en connaître l'*usage*.

La boîte ouverte, ils liront sur la croix cette inscription : *Honneur et patrie*, et comme je présume de vous que ces nobles mots ne sont restés étrangers à aucun enfant de vos écoles, il sera facile de les satisfaire sur l'usage de la croix d'honneur.

En quoi c'est-il fait? demanderont-ils ensuite. Et M. Bourgeois leur apprendra ce que sont l'argent et l'émail dont la croix de chevalier se compose.

« Qui vous a donné cela? » demanderont-ils enfin, complétant sans préméditation, et à leur insu, l'enchaînement normal de leurs perceptions, tel que je vous l'indiquais tout à l'heure : couleur, forme, usage, matière, provenance.

Je n'ai pas besoin d'ajouter qu'une grande leçon de moralité, d'honneur, de dévouement au devoir, devra clore et sanctionner cette opportune leçon de choses.

Mais ce n'est pas seulement sur des sujets nobles et élevés que la leçon de choses peut être faite. Une fleur, un épi de blé, une feuille de papier en fournissent la matière.

Du reste, cette manière d'enseigner nos élèves, qui sont les enfants du peuple, a été préconisée au dix-septième siècle par un précepteur de princes, Claude Fleury, qui dit dans son Traité des études :

« Comme les premiers objets dont les enfants sont frappés sont le dedans d'une maison, ses diverses parties, les domes-

tiques et les services différents, les meubles et les ustensiles de ménage, il n'y a qu'à suivre leur curiosité naturelle pour leur apprendre agréablement l'usage de toutes ces choses et leur faire entendre, autant qu'ils en sont capables, les raisons solides qui les ont fait inventer, leur faisant voir les incommodités dont elles sont les remèdes. On les accoutumerait ainsi à admirer la bonté de Dieu dans toutes les choses qu'il nous fournit pour nos besoins, l'industrie qu'il a donnée aux hommes pour s'en servir; à sentir le bonheur d'être nés dans un pays bien cultivé et dans une nation instruite et polie; à prendre des idées nobles de toutes ces choses que la mauvaise éducation et la vanité de nos mœurs nous font mépriser, et à ne point tant dédaigner une cuisine, une basse-cour, un marché, comme font la plupart des gens élevés délicatement. Enfin, on les accoutumerait à faire des réflexions sur tout ce qui se présente, qui est le principe de toutes les études. Car on se trompe fort quand on s'imagine qu'il faut aller chercher bien loin de quoi instruire les enfants. Ils ne vivront ni en l'air ni parmi les astres, moins encore parmi les espaces imaginaires; ils vivront sur la terre, dans ce bas monde, tel qu'il est aujourd'hui.

« Il faut donc qu'ils connaissent la terre qu'ils habitent, le pain qu'ils mangent, les animaux qui les servent, et surtout les hommes avec qui ils doivent vivre et avoir affaire.

« A mesure que l'âge avancerait, on leur en dirait davantage, et on ferait en sorte de les instruire passablement des arts qui regardent la commodité de la vie, leur faisant voir travailler et leur expliquant chaque chose avec grand soin. On leur ferait donc voir, ou dans la maison ou ailleurs, comment on fait le pain, la toile, les étoffes; ils verraient travailler les tailleurs, les tapissiers, les menuisiers, les charpentiers, les maçons et tous les ouvriers qui servent aux bâtiments. Il faudrait faire en sorte qu'ils fussent assez instruits de tous ces arts pour entendre le langage des ouvriers et pour n'être pas aisés à tromper. Cette étude serait un grand divertissement pour eux; et comme les enfants veulent tout imiter, ils ne manqueraient pas de se faire des jeux de tous ces arts en s'efforçant de les imiter. Il ne faudrait ni s'y opposer durement, ni s'en moquer, mais les aider doucement, leur montrant ce qu'il y aurait de chimérique dans leurs entreprises, et ce qui serait faisable. Ce serait une occasion de leur ap-

prendre beaucoup de mécanique, et ils auraient le plaisir de réussir en quelque chose; plaisir très-grand à cet âge. Il serait bon aussi de leur apprendre le prix commun des ouvrages qu'ils pourront commander et des choses qu'ils pourront acheter suivant leur condition, et même de celles qu'ils feront acheter par d'autres. Car, encore que ces prix changent très-souvent, celui qui les a sus une fois ne sera pas si incertain; principalement si on l'a bien averti des raisons qui rendent certaines denrées si chères en comparaison des autres, et des causes les plus ordinaires de ces changements de prix. Je voudrais aussi qu'un jeune homme sût de bonne heure, ou par son expérience, ou par un récit exact, ce qui est nécessaire pour les voyages.

« Voilà ce que j'appelle l'*économique*. On voit bien que je ne prétends pas que l'on en fasse une étude en forme, ni qu'on l'apprenne dans des livres. Elle s'apprendrait par la conversation et par la pratique, et serait moins de la fonction d'un précepteur que du soin d'un bon père ou d'un tuteur affectionné. Toutefois les autres études l'aideraient, et *elle les aiderait*.... »

Et ce programme si sage, fait en vue des classes élevées qui, sans doute, n'ont pas encore eu,.., le temps !.... de le réaliser pour le très-grand bien-être et profit de leurs riches enfants, ce programme, ébauché en Angleterre, en France, en Espagne, en Allemagne, a été complétement appliqué dans une ville d'Italie pour les plus pauvres enfants du peuple.

Voici ce que raconte M. de Cormenin de ce qu'il a vu à Florence, en 1847, dans un magnifique établissement fondé par le prince Demidoff, et dirigé de haut par le marquis Torregiani.

C'est le cas de dire :

« Qui aura de beaux chevaux si ce n'est le roi? »

. . . .

.... « De véritables tableaux appendus dans la salle de l'école primaire instruisent les jeunes enfants qui sortent de

l'asile, et ils y reçoivent des leçons de dessin, de coupe de pierres et de simple architecture. D'autres ateliers d'imprimerie, de cordonnerie, de soierie et différents états professionnels sont ouverts dans la maison aux enfants provenus de l'asile qui manifestent leur goût pour l'un d'eux. On les a pris presque en naissant, et, par une prévoyance ingénieuse on complète là leur apprentissage. Rien n'est négligé pour qu'ils ne prennent des êtres, des choses, des arts que des idées nettes et exactes, et successivement, sans trouble ni confusion de mémoire. Ainsi, l'on place sous leurs yeux, à mesure qu'ils peuvent les comprendre, les objets des trois règnes de la nature, le végétal, le minéral, l'animal. On tient ces divers objets dans des armoires séparées; chaque armoire a son casier. On y voit des épis de blé, d'orge, de froment, des herbages, des légumes, des fruits. On les nomme devant eux, on les leur montre, on les décrit. Ils s'accoutument à les distinguer, à les reconnaître, à les dénommer eux-mêmes et tout de suite. Pareillement, des échantillons de pierres, de terres, de plâtres, de marbres, de soufre, de métaux d'or, de cuivre, de plomb, d'argent, de bitumes, y sont classés dans un ordre méthodique. On les leur fait toucher, on en dit l'origine, on en explique brièvement la transformation, et l'application aux divers usages de la vie.

« Il en est de même des animaux empaillés et représentés aux enfants, tels que la nature les a faits, moins la vie. Ils savent leurs noms, leurs mœurs, leurs instincts, leur manière d'être, leurs qualités, leurs dangers.

« Aux enfants de l'école primaire, on découvre l'anatomie de l'homme intérieur, la composition des corps, le jeu des organes, leur place, leurs fonctions, leur économie. On fait assister l'homme devaut eux, étude sérieuse et qui les force à méditer. Les leçoons de mézanique complètent leur enseignement. On fait jouer à leurs yeux les rouages des machines. On leur décrit le mécanisme des montres, des moulins, des bateaux à vapeur, des locomotives, des métier à filer, à tisser, à fabriquer les draps, les toiles, les étoffes. Cela s'enseigne comme par récréation, sans efforts et sans contrainte.

« Je crois que l'on ferait bien d'exciter les municipalités, chacune selon ses ressources, à se procurer de pareilles collections des trois règnes de la nature.

« Il n'y a pas d'écoles assez étroites pour qu'on n'y puisse

pas placer une ou deux armoires qui renfermeraient ces objets-là, et rien ne serait plus intéressants, ni plus solidement instructif pour les enfants de la ville et de la campagne[1]. »

Mais qui fait donc la valeur des leçons de choses ? A quoi tient qu'elles sont si réputées, si hautement recommandées, et qu'elles sont en effet si profitables ?

Ah ! cela tient à une grande loi terriblement méconnue, qui ne veut pas qu'il y ait de *patient* en éducation ; qui veut que l'élève y soit un agent actif, aussi actif que le maître; qu'il soit son collaborateur intelligent dans les leçons qu'il en reçoit, et que, selon l'expression du catéchisme, il coopère à la grâce.

Ce qui fait la valeur des leçons de choses, ce qui les rend aimables et efficaces, c'est qu'elles sont conformes à cette loi. C'est qu'elles font appel aux forces personnelles de l'enfant; qu'elles mettent en jeu, en mouvement, ses facultés physiques et intellectuelles, qu'elles satisfont à son besoin naturel de penser, de parler, de se mouvoir et de changer d'objet. C'est qu'elles parviennent à son esprit par l'intermédiaire de ses sens, qu'elles se servent de ce qu'il sait, de ce qu'il aime, pour l'intéresser à ce qu'il ne sait pas ou n'aime pas encore. Parce qu'elles sont pour lui, en un mot, le *concret* et non l'*abstrait*.

Aussi voyez le succès de tous les procédés d'enseignement fondés sur cette base, de ces procédés qu'on appelle, improprement, je crois, méthodes; une méthode devant présenter un ensemble, et les enseignements dont je parle n'étant que des procédés de détail, ce qui ne les empêche pas d'être quelquefois excellents.

Au premier rang pour l'enseignement de la lecture se place le procédé phonomimique de M. Grosselin, ce procédé qui, inventé spécialement en vue des sourds-muets,

1. *Des salles d'asile en Italie*, par M. de Cormenin.

à l'instruction desquels il paraît satisfaire, mais qui m'a beaucoup plus frappée par l'attrait qu'il inspire et les rapides résultats qu'il obtient chez les enfants ordinaires. J'ai voulu m'en expliquer la cause, et comme j'étais déjà sur la voie, je l'ai facilement trouvée.

La faculté essentielle à l'aide de laquelle on apprend à lire, c'est la mémoire. Mais la forme de chaque lettre, et l'action réciproque des lettres entre elles résultant d'une simple convention, sans qu'aucune raison les fasse distinguer forcément les unes des autres, elles se confondent longtemps dans l'esprit des enfants, et ce n'est qu'au moyen de l'habitude, c'est-à-dire d'une longue répétition des mêmes choses (et qui dit long dit ennuyeux), que les enfants finissent par savoir lire. A la rigueur, l'habitude pourrait dispenser de toute méthode. Elle suffit pour faire parler les perroquets et les pies, elle peut suffire pour faire lire les petits enfants! Alors croisons-nous les bras, abdiquons, et laissons couler l'eau! Triste conseil que ni vous ni moi n'avons le désir de suivre. Il nous faut au contraire profiter du temps. La vie est si courte pour tout le bien qu'on a à faire! Le procédé phonomimique abrége la durée de l'étude. Il remplace la monotonie de l'habitude par l'activité intellectuelle; il s'accompagne de mouvements corporels favorables à la santé, et substitue à la discipline de la contrainte la discipline du plaisir.

Au lieu de s'adresser directement à la mémoire, faculté essentiellement passive, il n'y arrive qu'à l'aide de ce qu'il y a de plus actif chez l'enfant : l'esprit et le corps. D'abord il présente la lecture comme représentation des mots *parlés* et non des mots écrits : distinction aussi fondée qu'avantageuse. Il montre à l'enfant non des lettres isolées comme dans l'écriture, mais des sons et des articulations comme dans la parole. Et il fait analyser ainsi, par exemple, le mot *chapeau* : ch. a-p. eau, et non c. h. a. p. e. a. u. Il est facile de voir d'un regard que la multiplicité des éléments de la seconde ana-

lyse présente beaucoup plus de difficultés qu'il n'y en a dans la première.

Ensuite, à chaque son ou articulation il joint une idée qui s'y rapporte, et qui, déjà possédée par l'enfant, devient en quelque sorte le clou solide auquel s'accrochera, non moins solidement, le souvenir du son ou de l'articulation, ainsi que la forme des lettres qui les représentent.

En outre, il fait reproduire extérieurement cette idée par un geste imitatif, et voilà la lecture *ancrée* dans la mémoire de l'élève par le triple souvenir de l'œil, de l'idée et du geste, c'est-à-dire par le concours de toutes ses facultés actives.

On peut dire alors que l'intelligence de l'enfant est comme une maison dans laquelle, voulant faire pénétrer la lumière, on a ouvert trois fenêtres au lieu d'une.

Il ne tient qu'à vous de voir l'application de cet excellent procédé, à l'ébauche d'école maternelle établie à l'Exposition universelle, pavillon Coignet; — à la salle d'asile communale de la rue Berthollet, dirigée par Mlles Gaudon et Marye; — et enfin à l'asile annexe du cours pratique, 10, rue des Ursulines, où M. le Ministre, si accueillant pour tout progrès réel, en a autorisé l'application.

Si la lecture, malgré ses difficultés, se place avec raison à la tête des enseignements scolaires, c'est comme instrument indispensable des autres branches d'études. Il me semble, en effet, que l'ordre d'introduction, et l'importance donnée à toutes les matières de l'éducation, doivent être déterminées par leur utilité pratique. A ce titre, tout ce qui peut développer la justesse de l'œil et l'habileté des doigts s'impose à l'instituteur en même temps que la lecture; c'est pourquoi les petits exercices géométriques inventés par Fröbel ne sauraient être trop recommandés.

La géométrie! grand mot, haute science, bien ef-

frayante à aborder quand on en regarde les sommets ; pleine d'intérêt et de charme quand l'accès en est sagement ménagé aux premiers efforts de notre intelligence. Fröbel, philosophe comme tout digne Allemand, et poussant parfois jusqu'aux nuages, a cependant construit autour de cette science un chemin facile, plein de fraîches fleurs, de jeux naïfs, de saine gaieté, que les enfants parcourent en riant, et dans lequel ils ne tardent pas à courir plus vite que leurs maîtres. Avec les petits solides géométriques du fondateur des *jardins d'enfants*, ceux-ci construisent sans peine des maisons, des meubles, de solides enclos, de larges murailles. Ils s'appliquent à ce qu'ils font, et leur application est sérieuse ; leur plaisir est de l'intérêt, leur amusement est une leçon profitable.

Je ne puis tout vous dire. Tout !... Cela dépasserait mes forces, l'heure, et votre patience.

Je terminerai donc en laissant à votre intelligence la plus grande tâche à accomplir, celle d'étendre les principes émis devant vous, non-seulement aux détails que j'ai abordés, mais à tout le reste.

Vous devez vous attendre à quelques difficultés au début. On ne sort point de ses habitudes sans un peu d'effort. Tout s'achète en ce monde. Mais ayez confiance ! Le *mieux* renferme dans son sein des facilités inattendues, parce que le mieux est la direction que Dieu indique à l'humanité. Essayez-donc. Vous vous tromperez peut-être. Vous vous tromperez même certainement. Qu'importe ! vous vous reprendrez. Il n'y a que ceux qui ne font rien qui ne se trompent pas, si toutefois rester oisif n'est pas la pire des erreurs. Persévérez donc dans l'amélioration de vos enseignements. Point de préventions, de parti pris. Cherchez de bonne foi. Ingéniez-vous. Mettez-y du vôtre. Votre intérêt, votre propre bonheur sont étroitement liés à ceux de vos élèves. Leur affection durable, la reconnaissance des familles, l'estime de l'administration, la sérénité de votre esprit et de

votre conscience, tout s'unira pour vous affirmer, pour vous prouver la vérité de cette pensée :

Travailler pour nos enfants, c'est travailler pour nous-mêmes.

Séance du mercredi 21 août.

DEUXIÈME CONFÉRENCE

Son Exc. M. le Ministre de l'instruction publique, qui nous avait fait l'honneur d'assister à ma première conférence, m'a adressé un reproche très-agréable à recevoir, peut-être même le plus agréable que puisse entendre une personne qui a parlé ; il a trouvé que je n'en avais pas assez dit.

« Pour être conséquente avec vous-même, m'a dit M. le Ministre, et puisque vous voulez que l'enseignement soit *concret*, vous devez donner l'exemple. Vous avez expliqué les leçons de choses, il faut maintenant que vous alliez en faire. »

C'est pourquoi je reviens vers vous, apportant ce petit matériel,...

(Mme Pape désigne une caisse posée sur une chaise auprès d'elle.)

Cette boîte bien close, qui ne recèle aucune sorcellerie, quoique, pour la petite population enfantine, elle renferme de véritables enchantements.

Il faut d'abord vous rappeler que la *leçon de choses* n'est point une branche spéciale d'enseignement, mais une *forme* qui s'adapte à tous les sujets, aux plus élevés et aux plus complexes, comme aux plus simples et aux plus faciles.

Il y a deux ans, un excellent journal, l'*Economiste français*, publiait quelques articles intitulés : *Les leçons de choses à la Sorbonne*. On entendait sous cette désignation les cours scientifiques faits par les plus savants professeurs de Paris, dans cette salle même, pendant les soirées d'hiver, et qui sont, pour leurs auditeurs assidus et charmés, de véritables et grandes leçons de choses. Que sont, en effet, ces intéressantes leçons? Chacun le sait, ce sont des explications accompagnées de *démonstrations*. Voilà leur attrait, leur charme. Il faut qu'il en soit de même pour instruire l'enfance.

Vous le voyez, les extrêmes se touchent. Et puisque la même vérité se retrouve aux deux points opposés, on doit en conclure qu'elle existe sur toute la ligne qui les relie.

Je vous demande la permission de vous transporter en esprit dans une salle d'asile.

Le plaisir de la surprise est très-grand dans l'enfance. Il est proportionnel au désir de connaître. Il faut savoir profiter de cette ardeur, et la ménager avec art, de manière à concentrer sur la leçon tout l'intérêt et toute l'attention que la nature de l'enfant comporte.

Cet art n'exige ni complication, ni recherche. Les mères le trouvent dès la naissance de leur enfant, preuve que rien n'est plus simple, plus naturel que cet art-là. Il consiste simplement à aimer, et à désirer faire plaisir à ceux qu'on aime. Et il est si doux d'aimer les enfants! et si facile de leur être agréable! Ils se laissent si aisément charmer, et entraîner là où l'on veut les conduire!

Si donc on montre aux enfants une corbeille comme celle-ci,

(Mme Pape ouvre la caisse et en tire une élégante petite corbeil'e fermée.)

Et qu'on leur dise : « J'ai là dedans une chose très-précieuse, l'une des plus précieuses qu'il y ait sur la terre; un véritable trésor! Devinez!... »

Les enfants intrigués, et les yeux avidement fixés sur

la corbeille, nommeront tout ce qu'ils savent de plus beau : de l'argent? de l'or? des bijoux? des diamants?

— Mieux que tout cela[1] ! »

Alors l'institutrice, la *mère* qui *joue* avec ses enfants, ouvre son petit panier et leur montre.... ceci....

(Mme Pape, ayant ouvert la corbeille, en tire et présente un morceau de pain !)

Qu'y a-t-il sur la terre de plus précieux que le pain ? Le pain qui nourrit le corps de l'homme, son serviteur obéissant, le pouvoir exécutif de sa volonté, de son âme! Que sont l'or et l'argent à côté du pain? Rappelez-vous l'histoire de ce roi de la Fable, Midas, qui, ayant obtenu de Bacchus que tout ce qu'il toucherait fût changé en or, vit tous ses aliments se transformer en cet indigeste métal, et faillit périr de faim au milieu de ses richesses.

Voici donc du pain. Mais comment et avec quoi se fait le pain? Avec quoi! Eh bien! il se fait avec cette chose que voici.

(Mme Pape montre un petit sac de farine.)

C'est une poudre blanche. Mais toutes les poudres blanches ne sont pas bonnes à faire le pain.

(Mme Pape montre un autre petit sac semblable au premier.)

Celle-ci, par exemple, sert à faire des maisons. L'une est de la *farine*, l'autre est du plâtre. Le plâtre, si on en mangeait, ne pourrait que donner la mort!... Combien donc il est essentiel de ne pas confondre les choses qu'on emploie! de ne pas prendre le plâtre pour la farine! le poison pour la nourriture! le mal pour le bien! Il y a des choses si différentes qui se ressemblent si parfaitement! Mais soyez tranquilles, enfants, Dieu a placé près de vous deux anges gardiens visibles : votre père et votre mère. Eux savent faire la distinction et choisir pour vous; vous donner ce qui est utile et non aucune autre chose

1. Il n'est peut-être pas inutile de dire qu'à ce moment, les quinze cents grands auditeurs de la Sorbonne se montraient aussi intrigués que l'eussent été les petits auditeurs supposés !

nuisible. Ayez confiance dans leur sollicitude sage, éclairée. Mangez avec sécurité le pain qu'ils vous donnent. Vous n'avez, à votre âge, que deux choses à bien savoir : vous confier et obéir!

Mais où trouve-t-on cette farine? qui est-ce qui la donne? d'où provient-elle? Elle provient d'une plante qu'on nomme le blé. Et cette plante, la voici.

(Mme Pape présente une poignée d'herbe verte.)

« Comment! diront les enfants, c'est cela qui procure de la farine? — Où donc est-elle cachée? nous ne la voyons pas.

— En effet, répondrez-vous, il n'y a pas de farine là dedans. Ceci c'est la plante enfant, et comme vous, enfants, elle ne peut encore donner de fruits. Il faut que cette herbe grandisse, qu'elle devienne du blé mûr pour pouvoir produire la graine qui contient la farine. Et quand elle est devenue grande, voici ce qu'elle est. »

(Mme Pape montre une petite gerbe de beau froment mûr.)

Voilà la plante grande, belle, parfaite et féconde! Elle ne ressemble guère à cette pauvre petite poignée d'herbe que je vous montrais tout à l'heure. Mais un tout petit enfant blanc et rose ne ressemble pas non plus à un homme fait, barbu, dont les bras sont robustes. La petite plante n'a donc autre chose à faire que de grandir, bien droite et bien sage; mais devenue grande, et par cela seul qu'elle aura grandi, qu'elle aura rempli sa mission de jeune plante, qu'elle n'aura pas manqué à l'ordre que Dieu lui a donné de croître, elle produira, naturellement et sans effort, ces beaux épis dans lesquels sont renfermés les grains avec lesquels on fait la farine et le pain!

— Mais comment, et où sème-t-on le blé? Dans les jardins? Non, certainement. Il y en aurait trop peu pour nourrir tout le monde, car tout le monde, ou à peu près.... tout le monde mange du pain, les Français surtout. Il faut semer le blé dans les champs. Mais alors comment travaille-t-on la terre? la bêche-t-on (car l'enfant des

villes ne sait pas encore ces choses). Enfin comment ouvre-t-on le sein de la terre pour y déposer la semence?

— On l'ouvre avec un grand couteau. Oh! ce n'est pas un couteau de table, bien sûr; c'est un couteau fait exprès pour labourer les champs. Le voici : on l'appelle une *charrue*. »

(Mme Pape montre une petite charrue sans roues ni accessoires[1].)

On fait voir et distinguer à l'enfant les différentes parties de cet instrument, on les lui nomme; on lui explique comment le soc de la charrue enfoncé dans le sein de la terre y trace un sillon en la rejetant à droite et à gauche.

A ce sujet, il faut que je vous raconte une chose qui vous surprendra et, je l'espère, vous affligera, comme elle m'a surprise et affligée moi-même. Hier, lorsque je suis entrée dans un magasin de jouets pour me procurer une charrue, la marchande m'a demandé :

« Qu'est-ce que cela, une charrue?»

— Comprenez-vous? *qu'est-ce qu'une charrue!...* A Paris, au cœur de la civilisation, ne pas connaître, même de nom, la charrue, l'alpha et l'oméga de toute civilisation!... Oui, je le répète, on ignore, à tous les âges, une foule de choses dont nous ne nous doutons pas. De là des lacunes effrayantes!... Peut-être est-il donné aux leçons de choses d'y remédier dans une notable partie. Cet espoir suffit pour nous engager à l'essayer de toutes nos forces.

Revenons à notre sujet.

« Mais comment parvenir à labourer les champs? Elle est bien dure la terre! Les forces de l'homme n'y suffiront pas.

— Comment? Dieu ne nous a-t-il pas donné des amis pour nous aider? les bons amis que voici. »

1. C'était un petit modèle sorti de la maison Hachette.

(Mme Pape présente une paire de petits chevaux attelés à un avant-train sur lequel elle pose l'arbre de la charrue. Un murmure de gaieté se fait entendre dans toute la salle. Mme Pape, y faisant allusion, ajoute :)

Jugez donc quels seraient votre joie et votre intérêt si vous étiez encore des petits enfants!

Oui, les voilà, ces amis vaillants et dociles, qui, prêtant leur force à l'homme, labourent pour lui, tirant à eux seuls non-seulement le poids de la charrue, mais le poids de la terre sèche qu'il faut ouvrir profondément. Et ces amis, que Dieu nous a donnés, non-seulement sont plus forts que les hommes, mais ils sont plus dociles, et moins exigeants. Ils ne demandent pour prix de leurs efforts, parfois bien pénibles, qu'un peu de paille ou de foin, une poignée d'avoine, des soins réguliers et de la douceur, c'est-à-dire ce qui est de la plus stricte justice.

Aussi je pense que nous devons bien les aimer, ces généreux et fidèles amis; que nous ne les frappons jamais, que nous ne les maltraitons pas, que nous ne les surchargeons pas. Car si nous leur donnions une tâche au-dessus de leurs forces, nous serions des insensés. Nous épuiserions ces forces précieuses que Dieu a mises à notre service. Et si nous frappions les animaux, si nous les maltraitions, nous serions plus que des insensés, nous serions des ingrats! Et vous savez ce que disait un poëte anglais, lord Byron : *Tous les vices sont des vertus à côté de l'ingratitude*

Mais ne trouvez-vous pas que tout cet appareil, avec son attelage, ses deux roues, cet objet unique porté sur un avant-train, ressemble à quelque chose qui n'est point une charrue?... Cherchez... rappelez-vous si vous n'avez rien vu qui ressemble à ceci?... Vous trouvez?... Mais vous n'êtes pas sûrs... Mais oui, c'est cela!

(Mme Pape enlève rapidement le soc porté sur l'avant-train, le remplace par un petit canon et ajoute :)

Oui, *ceci* ressemble à une charrue, mais ce n'est point une charrue : c'est un canon!!... Quelle différence,

n'est-ce pas? La charrue nourrit, — le canon tue! Les champs où passe la charrue sont des champs de blé, — ceux où passe le canon, des champs de carnage. Enfin, la charrue, c'est la paix; — le canon, c'est la guerre!

Ah! si la paix existait partout; à l'asile, à l'école, dans la rue, au foyer paternel! Si ces enfants grandissaient sous son influence tutélaire, en contractaient la douce habitude, s'en imprégnaient pour ainsi dire dans leur cœur, dans leur caractère, dans leur vie tout entière, ce fléau de la guerre disparaîtrait bientôt. Il s'évanouirait par l'extension de la concorde universelle. La paix, la concorde ne devraient-elles pas être l'atmosphère de l'enfance! Mais au contraire, nous leur donnons le triste exemple de nos dissensions, de nos disputes, de nos rivalités, petites ou grandes. Et comme si ce n'était pas assez des réalités pour les pousser à la discorde, nous leur donnons pour jouets, des canons!...

Ah! unissons tous nos efforts pour substituer à cet esprit de guerre l'esprit de paix qui est l'esprit de Dieu, et pour hâter le jour où les marchands de jouets demanderont: *qu'est-ce qu'un canon?...* et non plus comme aujourd'hui : qu'est-ce qu'une charrue?

Je passe maintenant à un autre sujet : les cubes de la méthode Fröbel dont j'ai eu l'honneur il y a huit jours de vous dire quelques mots. Vous le savez, pour représenter un cube sur le tableau noir on dessine deux carrés égaux d'un côté, inscrits l'un dans l'autre, et on en joint les angles par des lignes obliques.

Mais on ne fait pas attention que, si l'enfant n'a pas vu de cubes, il ne comprendra rien à cette figure. Il y verra simplement une forme *plane*, et ne la rapportera jamais à un solide. Si au contraire il a déjà vu l'objet représenté, le cube réel, il en comprendra la représentation.

(Mme Pape met sur la table une quantité de cubes en bois blanc de cinq centimètres de côté.)

Avant d'entreprendre le dessin et l'explication des

formes géométriques, mettez-leur donc ces solides entre les mains; qu'ils les voient de tous côtés; qu'ils les retournent, les apprécient par la vue et le toucher. Faites que ces objets deviennent pour eux des instruments de plaisir, des éléments propres à satisfaire leur besoin de créer, ce besoin providentiel qui, non satisfait, les pousse à détruire.

Qu'ils construisent avec ces cubes de petites maisons, des églises, des voûtes, des meubles même.

(Tout en parlant, Mme Pape construit un arceau.)

Ils apprendront alors par des faits palpables ce que c'est qu'une ligne, un angle, un aplomb. Un fait est toujours plus intelligible qu'une explication. S'ils cherchent l'aplomb, ils le trouveront, ils le sentiront. Ils ne sauront pas scientifiquement pourquoi ce cube, placé sur cet autre, *tient* dans cette position et ne *tient pas* dans celle-ci; mais ils le sauront pratiquement, cela vaut mieux pour commencer. Quand plus tard vous expliquerez à ces enfants la raison de toutes ces choses, ils vous comprendront parce qu'ils l'auront expérimenté. Sans cette préparation *concrète*, soyez sûrs que vous jetteriez vos paroles au vent.

Et quand, avec ces petits cubes, ils auront construit des édifices à lasser votre admiration, car nos inspirations déflorées sont bien stériles en comparaison des leurs, vous leur direz d'examiner ces objets, vous leur demanderez quelle en est la couleur, la forme; combien ils ont de faces, et les enfants seront obligés de les compter. Et comment les compter sans tenir l'objet dans sa main? Vous leur demanderez ensuite si quelques-unes de ces faces sont plus grandes que les autres? Ils chercheront, et s'apercevront qu'elles sont toutes égales.

Si vous leur demandez ce que c'est qu'une ligne, les arêtes de ces cubes le leur montreront mieux que toutes les explications, mieux même qu'une ligne tracée par vous au tableau noir. On s'imagine généralement qu'il est très-simple de faire comprendre à des enfants ce que

c'est qu'une *ligne*, et sous prétexte que cela est simple, c'est par la ligne que débutent presque tous les ouvrages élémentaires de géométrie. Moi je trouve au contraire que la ligne est une chose si abstraite, si difficile à comprendre pour des enfants, qu'il n'y en a qu'une qui le soit davantage : c'est le *point*.

Un enfant ne comprendra jamais la ligne abstraite, le point abstrait. Le point, qui est la négation la plus absolue ! Ni longueur, ni largeur, ni épaisseur, c'est-à-dire *rien du tout* ! Comment voulez-vous qu'un enfant comprenne *rien du tout?* Et quand vous lui dites : Une ligne est une suite de points, comment voulez-vous qu'il comprenne une suite de *rien du tout?*

Quand vous lui tracez une raie blanche sur le tableau et que vous lui dites : « Ceci est une ligne » vous vous trompez, et vous le trompez. Ce n'est pas une ligne que vous avez faite, c'est une surface. Quelque mince que soit la trace de votre crayon, elle a toujours une largeur; et du moment qu'elle a une largeur, ce n'est plus une ligne, je le répète, c'est une surface.

Je n'ai pas la prétention mal fondée de me poser en professeur de géométrie, mais je crois connaître, de toute science, au moins les petits côtés, ceux qui touchent à l'enfant, c'est pourquoi, ce que je vous dis, je le dis avec assurance.

Maintenant, vous le voyez, avec ces cubes il est facile de faire remarquer à l'enfant les arêtes, les angles, les pointes, ou angles solides. De plus, ces cubes se divisent en deux, obliquement,...

(Mme Pape opère la division.)

et chacune des sections forme une nouvelle figure : le triangle.

Vous pouvez donc faire des figures très-variées avec ces seuls éléments, et les enfants eux-mêmes en trouveront encore plus que vous. Les enfants ont une imagination que rien n'arrête, une franchise d'allure, un esprit d'invention qui en feraient nos maîtres, en fait

d'art, s'ils avaient ce que nous avons, hélas! la réflexion et l'expérience!

En terminant, je vous répète, avec toute la conviction de mon esprit : Fiez-vous en à la bonne nature, qui est l'œuvre divine. Imitez ses procédés. Elle instruit les enfants par les sens : Instruisez-les comme elle!

Séance du mercredi 28 août.

TROISIÈME CONFÉRENCE

(Avant l'arrivée de Mme Pape, les objets qui doivent servir à la leçon ont été placés sur l'estrade.)

Je dois d'abord vous rassurer sur la quantité d'objets qui m'entourent. Leur nombre n'a rien de menaçant pour vous. Je ne vous demanderai strictement que ces trois quarts d'heure de bonne volonté à laquelle les collègues qui vous ont précédés sur ces bancs m'ont déjà accoutumée.

J'ai à vous entretenir d'un sujet bien petit en apparence. Les petits enfants! Qu'y a-t-il de moins considérable? Qu'y a-t-il eu, jusqu'à ces dernières années, de plus inaperçu, de plus délaissé, au milieu de nos sociétés préoccupées d'affaires, d'industrie, de guerre, de conquêtes matérielles de toutes espèces?

Oui, en effet, les petits enfants sont une bien minime chose; mais cette chose est petite à la manière du gland qui, placé en bonne terre, deviendra un chêne! Vous êtes la bonne terre, vous, les instituteurs; le chêne vous devra sa croissance, sa force et sa beauté. Pour moi, je

demande à Dieu que ma parole soit simple, substantielle, et vous aide à diriger les premiers développements, les développements *sans retour* de la jeune plante!

Dans les écoles, il est de règle de procéder par larges séances, taillées dans la journée suivant l'importance des matières et le nombre d'années que les écoliers ont à étudier. Mais la lecture, l'écriture, l'instruction religieuse, l'arithmétique, les notions de géographie, de géométrie, ayant toutes de l'importance, on les distribue carrément dans la vie de l'écolier, sans songer que peut-être l'écolier peut souffrir de ce petit arrangement.

Dans la salle d'asile, on procède d'une façon tout à fait inverse. On se préoccupe de l'enfant avant de se préoccuper de l'enseignement. On ne lui en donne qu'à sa force, et l'on pense qu'une petite connaissance, mise bien à son aise dans une jeune tête, y germera mieux et y produira de meilleurs fruits, qu'une demi-douzaine de notions entassées et pressées pêle-mêle l'une par-dessus l'autre. Rien n'est irréparable comme les impressions de l'enfance, et si le désordre a été introduit dès le début dans une jeune cervelle, soyez assurés qu'il y restera toute la vie.

Certaines personnes, trompées par la gaieté qui règne dans les bonnes salles d'asile, et s'arrêtant aux apparences, ont pris pour de simples amusements, des passe-temps sans conséquence, les occupations qui s'y succèdent toute la journée. Des passe-temps! Mais tout est passe-temps en ce monde, car le temps ne s'arrête jamais, quelque usage que nous en fassions. Seulement, il passe en laissant d'utiles traces ou en n'en laissant pas. La salle d'asile s'arrange de manière à ce qu'il en laisse de si profondes, qu'elles restent à jamais ineffaçables!

C'est pour aider à ce résultat qu'on y attache le souvenir de la joie, de la douce et naïve gaieté si aimée des enfants. C'est pour cela qu'on varie les exercices, que l'on chante, que l'on évite ces longues et mortelles classes des écoles, mortelles pour la santé des enfants, qu'elles privent du mouvement nécessaire; mortelles pour leur

intelligence, qu'elles obligent à croupir sur des leçons pleines d'ennui.

Il faut épargner la souffrance aux enfants. Arrière ces cœurs durs, stoïques pour les autres, qui prétendent que, les enfants étant destinés à la peine, il faut les y accoutumer de bonne heure! Ces gens-là sont peut-être les disciples de Zénon, et de cette société marâtre qui abandonnait les enfants nés chétifs au coin des bornes; mais ils ne sont pas les disciples de Jésus-Christ, qui ramassait les petits enfants et les réchauffait contre son cœur!

Dans la salle d'asile, au contraire, tout est calculé pour le bien de l'enfance. La sollicitude maternelle y a pris toutes les formes, afin de répondre à tous les besoins de ces petits êtres impuissants, qui ne peuvent encore rien pour eux-mêmes, et attendent de notre amour tout ce que nous demandons qu'ils rendent un jour à leurs familles et à la société.

Les deux premières préoccupations de l'instituteur, en vue de la santé de ses élèves, doivent être celles du local dans lequel il les garde pendant toute la journée, et l'exercice corporel par lequel il donne satisfaction aux nécessités organiques de leur développement.

L'exercice est le complément indispensable des courtes séances. C'est grâce aux repos fréquents que l'esprit des enfants pourra donner à vos leçons l'attention nécessaire. Car il n'y a ni menace, ni promesse, ni châtiment qui puisse obtenir de l'enfant une application prolongée au delà de ses forces. S'il se trouvait un jeune garçon capable de rester attentif plusieurs heures sans éprouver le besoin de changer de place, ce serait très-malheureux pour lui : cela prouverait que toute son activité vitale est concentrée au cerveau, que l'équilibre est rompu, et que la santé de cet enfant est en danger. Avez-vous remarqué ce qui se passe le soir à la sortie des écoles, surtout des écoles où les enfants sont d'ordinaire le plus contenus? Quels cris! quels bonds! quelle joie! quelle délivrance!!

Avez-vous remarqué aussi ce qui a lieu, à l'intérieur même des classes, lorsque les enfants arrivent, partent ou changent de place isolément? Quel bruit, quel désarroi, et souvent quel vacarme !

Pour éviter ces sérieux inconvénients, il suffirait d'imiter ce qui se passe dans les salles d'asile, comme on a imité là ce qui a lieu dans les régiments : on marche tous ensemble et en mesure. Les régiments ont la musique, les asiles ont le chant. Si on laissait les soldats marcher seul à seul, chacun à son pas, ils seraient bientôt hors d'haleine, car rien ne fatigue plus vite que le désordre.

Les chants des salles d'asile sont simples, intelligibles, et ont pour objet quelque sujet religieux, ou connu des enfants, ou facile à leur apprendre. La simplicité et la clarté sont les premières conditions de l'intérêt qu'y peuvent prendre les enfants; c'est d'ailleurs la condition universelle de tout ce qu'on veut leur enseigner. Il ne faut pas leur faire tort, et dire, comme on le fait à propos d'une foule de choses : « Ceci est au-dessus des enfants. » Cette assertion est simplement très-commode pour se dispenser de les instruire.

Non; tout ce qui est accessible à notre âme est accessible à la leur. Voyez, par exemple, s'ils ne sont pas parfaitement accessibles au sentiment le plus élevé de tous, le sentiment religieux s'ils ne le comprennent pas et ne le ressentent pas, quelquefois même avec plus de ferveur que nous?

Quand un enfant ne comprend pas, c'est qu'il y a disproportion entre lui et la forme qu'on emploie. C'est que le chant ou le livre, ou le maître qui exprime une pensée n'a pas su saisir le fond, l'essence même de cette pensée, et la revêtir d'une forme claire, facile, agréable, lumineuse, qui ne laisse aucune ombre.

C'est une grande imperfection, dont on se corrigerait facilement si on se donnait la peine d'y penser.

Le chant, que je vous conseille d'employer, a d'ail-

leurs une valeur hygiénique très-précieuse : il fortifie et développe les poumons, qui sont les principaux organes de la respiration. Vous savez que les constitutions faibles et débiles se renouvellent au moyen de la gymnastique ; eh bien! le chant est pour les poumons une véritable gymnastique; et je n'en parle pas par théorie seulement, je n'accepte les théories qu'après avoir expérimenté les faits, *j'ai vu* des enfants dont la poitrine était extrêmement délicate, des enfants condamnés par les médecins comme atteints de tubercules, guéris, radicalement guéris par l'exercice gradué et mesuré du chant. Un chant sans effort, pris dans un mouvement en rapport avec la nature des enfants, jamais trop prolongé, ne montant pas trop haut, ne descendant pas trop bas, exécuté debout pour faciliter les mouvements du diaphragme et de tous les organes qui concourent à l'émission de la voix, rien n'est meilleur pour la santé, pour l'harmonie des mouvements du corps, en même temps que c'est une excellente préparation à l'enseignement proprement dit de la musique, qui viendra un peu plus tard.

Quant au local, on vous a parlé ici, en termes charmants et poétiques, des agréments qui devraient se trouver réunis dans une maison d'école. Malheureusement le choix et la disposition des locaux ne dépendent pas des instituteurs; ils dépendent des autorités, qui crient toujours misère; et des architectes qui, trop souvent, se donnent plus de soin et dépensent plus d'argent, pour construire de mauvaises classes, qu'il n'en faudrait pour en faire de bonnes. Les architectes feraient bien, pour la plupart, de se renseigner un peu davantage sur les nécessités d'une école.

Cependant, lorsque l'instituteur ou l'institutrice ont su, par leur sage conduite, par leur esprit d'ordre, leur dévouement à leurs devoirs, conquérir l'influence personnelle qui ne leur fait jamais défaut quand ils s'en montrent dignes, ils finiront toujours par obtenir sinon de splendides locaux, du moins ces petites améliorations de dé-

tail qui font le charme des yeux, disposent maîtres et élèves à la belle humeur, et satisfont aux premières exigences de l'hygiène.

Au nombre de ces exigences de l'hygiène, se place la circulation large et abondante de l'air, de la lumière et du soleil. Rien n'est fortifiant, vivifiant, rien n'est indispensable à la croissance des jeunes plantes, comme l'air enveloppant les enfants, les baignant pour ainsi dire de ses ondes pures et sans cesse renouvelées.

Savez-vous quel est ce mal terrible qui sévit dans les grandes villes, à Paris surtout, contre la vie de milliers de pauvres petits enfants; qui, jusque sur le sein de leur mère, souvent au milieu de l'abondance, va prendre de gracieux petits êtres, nés forts et bien constitués, dont les chairs roses, le regard souriant, les joues rebondies, avaient fait pendant les premiers mois la sécurité et l'orgueil de leurs parents : mal affreux, indéfini, sphinx de la médecine, qui, caché on ne sait où, les saisit un jour et, lentement, sourdement, pâlit leur doux visage, fond leurs chairs, creusés d'un cercle noir, change leur voix gazouillante en un plaintif gémissement, ternit l'éclat de leurs yeux, les courbe enfin, languissants, éteints, agonisants, ces êtres adorés, dans les bras maternels qui les étreignent avec désespoir?...

En avez-vous entendu parler de ce mal terrible? c'est la *Malaria!!*

C'est l'absence de circulation dans l'air, l'éloignement des végétaux qui le renouvellent et le reconstituent sans cesse. C'est le châtiment presque fatal des hommes imprévoyants, qui ont imaginé de déserter les champs salubres pour venir s'entasser dans l'air stagnant et corrompu des grandes cités. Et la preuve! la preuve irrécusable, c'est qu'il suffit d'un mois de séjour au milieu de la campagne pour rallumer chez les enfants les plus désespérés la vie prête à s'éteindre, et rameuer sur leur visage, dans leurs regards, cet ineffable rayonnement de l'âme, que la mort allait obscurcir pour jamais!

Que l'air circule donc chez vous en grande abondance.

A la campagne, les bâtiments manquent quelquefois, mais l'espace manque rarement et l'air jamais! Entourez-vous aussi, le plus que vous pourrez, de végétaux. Faites tous vos efforts pour obtenir un jardin; et si vous n'en pouvez venir à bout, obtenez de transformer en jardin une partie de votre cour de récréation. Vos élèves auront toujours les rues et les champs pour leurs grands ébats, ils n'auront pas partout le bien-être physique et moral d'un jardin bien cultivé. Et si vous ne pouviez même obtenir cette permission (ce qui pourrait quelquefois arriver : tout le monde n'est pas bon juge en cette matière), eh bien! plantez tout ce que vous pourrez autour de votre maison. Rosiers, plantes grimpantes, clématites, liserons, haricots! tout est bon, pourvu que votre maison soit transformée en jardin; pourvu que la verdure, les fleurs réjouissent le cœur et les yeux de vos enfants et les vôtres; pourvu qu'une végétation bienfaisante contribue à l'entretien de la santé qui leur est indispensable.

Les végétaux, d'ailleurs, vous fourniront le texte d'excellentes leçons de choses pour vos enseignements de chaque jour. Car, n'allez pas croire que la meilleure science se trouve dans les livres. Je ne veux pas médire des livres, mais je dis que les meilleurs enseignements sont ceux qu'un bon instituteur sait tirer chaque jour de la vie pratique. Et la vie déborde les livres. Elle les déborde dans tous les sens. Ce n'est donc pas dans les livres, du moins uniquement, qu'il faut l'aller chercher, c'est dans les choses qui nous environnent, dans les faits qui se passent autour de nous, dans les phénomènes simples et familiers de la nature qui s'accomplissent sous nos yeux, et qu'il faut savoir regarder et observer, pour en tirer parti, dans un sens noble et moralement utile.

Ainsi, un jour une petite fille arrive à l'asile en pleurant. Elle s'est piquée à une touffe d'orties. L'ortie n'est pas un sujet qui semble prêter beaucoup à une leçon.

Mais tout y prête entre les mains d'un instituteur intelgent :

Voici les orties auxquelles l'enfant s'est piquée. (Mme Pape montre au fur et et à mesure les différents objets dont il est question.)

Beaucoup d'enfants ont appris de leurs parents, plus tendres que judicieux, à murmurer contre la cause passive des accidents dont ils sont les auteurs. Ils frappent les portes et les meubles contre lesquels ils se sont heurtés, les couteaux avec lesquels ils se sont coupés, sans se rendre compte qu'ils ont seuls la responsabilité de ces accidents. Ainsi, la petite fille, lorsque vous aurez essuyé ses larmes, pourra bien vous dire :

« Pourquoi le bon Dieu a-t-il fait les orties méchantes qui piquent ?

— Pourquoi ? répondrez-vous. D'abord les orties ne sont point méchantes, elles ne piquent point les petites filles qui ne vont pas les chercher. Ensuite, au lieu de nuire, les orties servent de nourriture aux bestiaux, quelquefois même aux hommes.

« En 1832, en Afrique, on a vu nos braves soldats oubliés, sans vivres, à Tlemcen, manger des orties cuites dans l'eau!... C'était peu nourrissant, il faut le reconnaître, mais cela valait toujours mieux que rien.

« L'ortie est aussi une plante cultivée pour l'industrie. Elle contient un fil délicat qui sert à faire les plus belles choses. Voyez ce ravissant mouchoir [1] un véritable objet d'art ! Il est tissé en fil d'ortie ; brodé en fil d'ortie ; garni d'une dentelle en fil d'ortie. (Supposons que ce mouchoir soit la cravate de mariage du grand-père, conservé par la famille comme une relique). Vous voyez, mon enfant, que l'ortie, dont vous ne dites du mal que parce que vous ne la connaissez pas, est au contraire une plante précieuse autant que modeste. »

L'enfant restera frappée et pensive. Vous ne savez pas ce que produisent de lumières les réflexions muettes d'une jeune âme ! Dans cette âme encore limpide, il s'é-

change, entre Dieu et l'enfant, de secrètes confidences qui nous échappent, et que nous devrions bien essayer de suivre à la trace!...

Supposons qu'un autre enfant, témoin de votre conversation, vous dise à son tour :

« Et ma blouse, est-elle faite avec du fil d'ortie ?

— Non, mon ami. Cette blouse de toile grise est faite avec les fils d'une autre plante qui s'appelle du lin, et dont les fils sont moins délicats, mais plus forts que ceux de l'ortie. »

Je n'ai pu me procurer du lin vert. En fait de produits naturels à Paris, on n'a pas absolument tout ce qu'on désire. Voilà tout ce que j'ai pu trouver : cette tige de lin a au moins trois ans d'herbier! (on rit). Cependant, elle porte encore de la graine ; cette petite graine que vous connaissez bien. La voici : elle est plate, brillante, un peu allongée et dure. Mais on la réduit en farine, et quand on souffre de quelque douleur, vous en savez l'emploi ? on en fait des cataplasmes qui endorment notre souffrance.

Puis elle sert à l'industrie. On en extrait de l'huile : l'*huile de lin*, très-siccative, et qui est employée par les peintres, les mouleurs. En sorte que cette plante, elle aussi, est d'une grande utilité. Il est encore à remarquer que son fil est très-doux, et que sa tige frêle et délicate se laisse facilement travailler.

Et bien! cette douceur, cette facilité à obéir au devoir, à se prêter au travail, n'est-elle pas une précieuse compensation de la faiblesse, et l'une des plus charmantes qualités de l'enfance?

— Alors, dira un autre, est-ce que le tablier que ma mère met devant elle lorsqu'elle fait le ménage et la cuisine, est fait aussi avec du fil de lin?

— Non ; il est fait avec du fil de chanvre. Voici un pied de la plante qu'on nomme ainsi. »

Une personne obligeante m'a apporté de la campagne ce magnifique échantillon. Celui que je possédais n'y res-

semblait guère, hélas ! Tenez, voilà le chanvre de Paris ! C'est une culture de mon concierge faite dans un pot à fleur !

(Mme Pape dresse côte à côte un pied de chanvre qui a 2 mètres 50 de hauteur et un autre pied qui a 60 centimètres. Un immense éclat de rire s'élève de tous côtés.)

Que voulez-vous ? c'est là ce que devient la nature à Paris !

Voyez, au contraire, le riche feuillage de ce beau chanvre ! Et vraiment j'y vois courir encore une jolie petite bête à bon Dieu. Ne négligez pas ce détail : la nature est hospitalière et bonne. Elle laisse vivre tout ce qui a reçu la vie. Il est bon d'apprendre aux enfants à faire comme elle. Non sans doute qu'il soit d'un haut intérêt qu'une bête à bon Dieu, un insecte quelconque, existe ou n'existe pas. Mais ce qui importe à un très-haut degré, c'est que les enfants apprennent à respecter la vie. Qu'ils soient préservés de l'affligeante et trop commune habitude de ne pouvoir passer à côté d'une petite bête inoffensive, et créée par Dieu, sans l'écraser !...

Voici maintenant les graines du chanvre. Vous les connaissez sous le nom de chènevis. On les donne à manger aux petits *enfants*.

On sourit et l'on chuchotte. Mme Pape s'aperçoit qu'elle s'est trompée et se reprend :

Aux petits oiseaux, dit-elle. Cela se ressemble beaucoup.

On en tire aussi, continue Mme Pape, de l'huile pour l'industrie. Mais le principal emploi du chènevis, comme de toutes les graines, c'est de servir de semence, et de perpétuer l'espèce de la plante selon la volonté du créateur.

Le chanvre, étant plus grand que le lin, donne naturellement des fils plus gros, plus solides, si solides même, qu'ils servent non-seulement à tisser la toile de ménage, mais aussi à tordre les câbles de navire, et à tisser ces grandes voiles qui les poussent si loin à travers les mers.

Et ceci ? qu'est-ce encore ?

(Mme Pape présente un bouquet de capsules de coton.)

Ceci? c'est du coton. Non pas de la ouate comme celle dont on garnit les manteaux et les habits, mais du coton naturel, encore attaché à la fleur qui l'a produit, et tel qu'il est livré au commerce par les marchands d'Amérique, d'Asie et d'Afrique, qui le cultivent comme on cultive chez nous le blé et le chanvre. La graine de coton, cette petite graine arrondie et noire que voici soigneusement renfermée dans la capsule, est mise en terre profonde vers février. Elle grandit, et peu de mois après produit ce doux et chaud duvet bien blanc, recueilli par des mains bien noires, par les nègres. Je dis les nègres. Il y a quelques années, j'aurais dit: les *esclaves*. Mais Dieu soit loué! il n'y a plus d'esclaves!

Les enfants questionnant toujours demanderont:

« Et mon pantalon? et la robe de ma sœur? avec quoi sont-ils faits? »

— Ah! ceci, c'est autre chose, ces objets-là sont faits avec les produits d'une douce et utile petite bête. Nous étions tout à l'heure dans le domaine des végétaux, nous sommes maintenant dans le domaine des animaux. Voilà la douce bête dont la laine a fourni la matière de ce pantalon. »

(Mme Pape présente un mouton.)

« On a coupé cette toison de laine en été, et sans blesser l'animal; puis on l'a filée; on l'a tissée pour en fabriquer du drap; tricotée pour en faire des bas, des gilets, la robe de votre petite sœur, et mille autres objets aussi chauds que solides. Le mouton, vous le voyez, est une des bêtes les plus utiles à l'homme! »

Et l'une des petites filles, questionnant encore, dira peut-être;

« La robe de ma poupée est-elle en laine aussi?

— Non; répondrez-vous, s'il s'agit d'une poupée riche comme celle-ci. Cette étoffe n'est pas de la laine, mais de la soie, c'est le produit d'un autre animal, beaucoup plus petit que le mouton, aussi doux, et encore plus inoffensif: le ver à soie. Le voici.

(Mme Pape présente un ver à soie attaché à une branche de mûrier.)

Et maintenant, voici une image représentant le même sujet.

On a parlé des leçons *par l'aspect*. Voilà, certes, une excellente image. Mais comparez-la avec cet objet réel que l'enfant peut toucher, retourner, examiner sous ses divers aspects, et dites si les leçons par les *choses* elles-mêmes ne sont pas mille fois préférables aux leçons par le simple *aspect*.

N'ayons donc, une fois pour toutes, recours aux leçons par l'aspect que lorsque nous ne pouvons nous procurer la matière des leçons de choses.

Vous montrerez aux enfants, non-seulement le ver et le papillon, mais les œufs, le cocon et la soie naturelle.

« Voilà, direz-vous, ce qu'est ce petit animal et ce qu'il produit. On dit qu'il est gourmand, parce qu'il mange, proportionnellement à son volume, autant à lui tout seul que trente-six chevaux ! Mais non, il n'est pas gourmand. Ce n'est pas par gourmandise qu'il mange tout cela, c'est par ardeur au travail. A proprement parler, il ne mange pas, il emmagasine les matières premières dont il composera sa pièce de soie, ce cocon dont le fil soigneusement déroulé atteint quelquefois jusqu'à mille mètres de longueur ! Voyez comme cette soie est belle et brillante !

« Mais en voici les inconvénients ; elle coûte cher, et sa beauté, augmentée encore par le merveilleux talent des ouvriers qui la tissent en velours, en satin, en rubans, en dentelles, entraîne quelquefois certaines femmes, peu raisonnables, à faire des dépenses au-dessus des ressources de leur fortune, et à marcher ainsi à la ruine !

« Faut-il à cause de cela tuer les vers à soie ? détruire une matière belle, précieuse, dont la fabrication fait vivre un nombre incalculable de familles ? Alors il faudrait détruire tout ce que Dieu a créé, car il n'est rien dont on ne puisse abuser quand on oublie les règles du

devoir. Et puis la soie est employée aussi à d'autres usages que des vêtements de femme, à des usages très-nobles et très-élevés dans notre vie sociale :

« Elle sert aux ornements du culte, qui est la forme extérieure de la RELIGION.

« Elle forme l'écharpe du magistrat dans l'exercice de son ministère, quand il représente la LOI.

« Elle fournit l'étoffe de nos drapeaux qui représentent la PATRIE !

« Voilà bien des raisons pour pardonner à la soie les extravagances qu'elle fait quelquefois commettre.

« De plus, si la soie est la plus belle des étoffes, elle en est aussi la plus durable. C'est sans doute pour ce motif qu'on l'a choisie entre toutes pour représenter les sentiments les plus impérissables de notre âme.

« — Avec quoi sont faits mes souliers? demandera peut-être quelque infatigable questionneur. Est-ce qu'ils sont faits avec du chanvre, de la soie ou du coton ?

« — Non, voilà l'animal qui a fourni la matière de tes souliers. »

(Mme Pape pose sur la table un petit bœuf parfaitement exécuté. Puis s'interrompant, elle dit :)

Remarquez que pendant cette conversation, la petite fille qui s'était piquée s'est calmée peu à peu. Elle a cessé de pleurer, et a pris un vif intérêt à ce qui s'est dit et fait autour d'elle.

Le maître ou la maîtresse, en tout cas l'*ami*, a étendu sur la petite main gonflée par les piqûres d'orties et les frictions violentes de l'enfant, un peu d'eau salée, un peu de salive peut-être, *du baume de son cœur*, comme on dit, et l'inflammation a cédé. La petite fille a oublié sa cuisante douleur.

L'histoire du cuir sera facile à raconter. Vous la savez tous.

« Alors, dira l'enfant, puisque le cuir est plus solide que le coton et la soie, pourquoi ne fait-on pas les robes et les habits en cuir ?

— Pourquoi ? Écoute, je vais te raconter une histoire.... »

Mais pardon, je vous ai recommandé les courtes séances, et je m'aperçois que je suis en train de l'oublier....

(Les cris : l'histoire ! se faisant entendre de toutes parts, Mme Pape continue :)

Cette histoire est une histoire véritable. J'ai connu le héros. Il s'appelait Hans Bader. C'était le fils d'un cordonnier alsacien. Il était petit, brun, vif, turbulent, impossible à tenir en place. Au lieu de se rendre à l'école, il allait courir dans les champs et par tous les chemins. Il grimpait aux arbres comme un écureuil, descendait les montagnes accroupi sur les talons de ses sabots, et ne comprenait pas le moins du monde que, rentrant chaque soir en lambeaux, il donnait à sa mère un ouvrage fou.

Hans Bader était pourtant un bon petit garçon, mais pour le mouvement c'était un diable. Son père disait qu'il était venu au monde un jour de tremblement de terre.

A la fin, ce père, qui était le meilleur homme qui fût sous le ciel, dit à la digne maman Bader :

« Il est impossible, ma chère femme, que ça continue ainsi. Ce mauvais garnement-là te fera mourir à la peine. Tu passes tes veillées à le raccommoder, tantôt d'un côté tantôt de l'autre, le plus souvent partout à la fois. Il faut que ça change. Ne me dis pas non, c'est décidé : je vais lui faire un pantalon de cuir. »

(Tout le monde rit.)

Je crois devoir vous répéter que ceci n'est pas une histoire faite à plaisir.

Le père Bader prit donc son fil et son alêne, et fit le vêtement.... sur mesure.

Le petit Hans, au premier abord, parut légèrement déconcerté. Il trouvait son nouveau costume assez singulier. Puis il le gênait un peu aux articulations. Puis il lui vint à l'esprit que ses camarades pourraient bien rire.

Mais pourtant il se résigna. Il faut dire que c'était ce qu'il avait de mieux à faire : le père Bader ne lui avait pas laissé d'autre habillement.

Pendant les premiers jours, le brave homme n'eut qu'à se féliciter de son invention. Mais une après-midi, dans une de ses courses champêtres et vagabondes, l'enfant vit des ouvriers occupés à rouir du chanvre dans la petite rivière d'Ill, qui descend dans le Rhin près de Strasbourg. Ce travail extraordinaire le ravit. Et soudain le voilà dans l'eau, prêtant la main de tout son pouvoir aux ouvriers qui riaient de son zèle impétueux.

Ce fut seulement lorsque Hans sortit de l'eau qu'il s'aperçut que son pantalon était mouillé jusqu'à la ceinture. Ne voulant pas rentrer à la maison dans cet état, il se déshabilla lestement, et suspendit son pantalon à une branche d'arbre, au soleil.

Puis il alla jouer dans les herbes.

« Ce sera sec tout à l'heure, » pensait-il.

Quand il revint, il éprouva une surprise extrême : son pantalon avait complétement changé de physionomie. Hans crut qu'en le mettant cela reviendrait; il essaya.... impossible d'entrer dedans ! le vêtement s'était raccourci, rétréci, retiré dans tous les sens. C'était devenu tout ce qu'on voudra, excepté un pantalon !

Le malheureux petit garçon fut obligé de rentrer en ville, et de parcourir de longues rues, en cachant son pantalon derrière lui !... S'il eut à subir en son chemin des apostrophes et des quolibets, cela ne se demande pas! Mais, lorsqu'il arriva à la maison, vous représentez-vous la consternation du père, en voyant anéanti ce vêtement, objet de ses dernières espérances ?

Pourtant il n'y eut de perdu que le pantalon. Le jeune Hans, honteux d'avoir ignoré les propriétés du cuir, et d'avoir, par suite de cette ignorance, traversé la ville dans un costume aussi.... inusité, dit à sa mère :

« Rendez-moi mes habits de drap, ma mère, je vous promets de les ménager. »

On les lui rendit, et non-seulement il ne déchira plus ses vêtements, mais il alla à l'école, devint un écolier modèle. Et plus tard, quand il fut grand, il se fit militaire, ce qui prouve bien qu'il était tout à fait converti à l'obéissance !

Et notre petite fille ? Eh bien, elle a fait comme vous, elle a écouté, elle a ri, et elle a oublié sa souffrance.

Alors la maîtresse lui a dit : « Ta main ne te fait plus mal ? — Non. — Eh bien, mon enfant, réfléchis à ce que je vais te dire :

« Lorsqu'il nous arrive quelque chagrin imprévu, quelque malheur que nous n'avons pas pu ou pas su éviter, restons calmes, prenons patience, au lieu d'augmenter nos maux par une révolte inutile, comme tu le faisais en frottant ta main avec colère, pensons à autre chose. Occupons utilement notre esprit. Le travail utile adoucit nos peines, en nous les faisant oublier. »

Puisse cette constante pensée me rappeler à votre bon souvenir, chaque fois qu'en votre double qualité d'hommes et d'instituteurs, vous aurez à traverser des moments d'épreuves !

Séance du mercredi 4 septembre.

QUATRIÈME CONFÉRENCE

S'il y a un nom sur la terre qui domine tous les noms, une pensée qui domine toutes les pensées, une consolation, une espérance supérieures à toutes les consolations et à toutes les espérances, c'est le nom et la pensée de la Providence ! N'est-ce pas, en effet, à la Providence que notre esprit remonte dans toutes les cir-

constances où la terre ne lui suffit pas, ou ne lui suffit plus ? dans l'avenir et le passé comme dans le présent ?

C'est que la Providence, l'étymologie de son nom le dit, est le pouvoir qui prévoit et qui *pourvoit*, qui prévoit nos besoins et qui pourvoit à leur satisfaction. La Providence, c'est le cœur maternel de Dieu !

Eh bien, la salle d'asile, c'est le cœur maternel de l'éducation. Comme la Providence, elle prévoit les besoins des petits enfants qui lui sont confiés, et y pourvoit dans la plus large mesure.

Quand je dis la *salle d'asile*, il est bien entendu que je ne parle pas des pierres, de la matière ; je parle de l'*esprit* de la salle d'asile, du *cœur* de la salle d'asile, de l'institution morale, de ses vues, du but qu'elle se propose d'atteindre. La salle d'asile doit prévoir les besoins de l'enfance, et y pourvoir, parce que, je le répète, elle est la période maternelle de l'éducation.

Mais vos écoles ne touchent-elles pas de bien près à la salle d'asile ? Ne lui sont-elles pas en quelque sorte contiguës ? Et dans ce cas, n'est-il pas très-utile et très-désirable que vos écoles, elles aussi, se modelant un peu sur la Providence, pourvoient aux besoins de vos jeunes élèves ?

Poser la question, c'est y répondre affirmativement.

Ces besoins, vous le savez, sont d'autant plus nombreux que les enfants sont plus jeunes ; ou du moins, s'ils ne sont pas plus nombreux qu'à un autre âge, ils réclament plus de soins de la part de l'instituteur, car les petits enfants n'y peuvent pourvoir par eux-mêmes. Voilà justement pourquoi la séparation des âges est d'une nécessité visible. Quand les petits sont mêlés aux grands dans une classe, comme on a trop souvent l'imprévoyance de le faire, l'instituteur ne pouvant suffire à des devoirs trop variés, se voit forcé de sacrifier les uns aux autres. Et tout en souffre notablement, la classe, les enfants, l'instituteur lui-même plus qu'il ne pense.

Les besoins des enfants, quel que soit leur âge, sont de trois ordres différents :

Ceux du corps, ou les besoins physiques; ceux-là mêmes dont les maîtres se préoccupent le moins, quoique ce soit des besoins physiques que partent les premières et les plus impérieuses sollicitations.

Puis ce sont les besoins de l'intelligence, de ce jeune et mobile esprit qui ne sait rien et demande à tout savoir.

Enfin les besoins de l'âme, créée pour aimer, et qui le manifeste visiblement par ses tendresses, ses désirs, ses joies et ses craintes même.

Je ne puis traiter à fond, dans une conférence, un sujet qui fournirait la matière de plusieurs volumes. Je suis donc obligée de me restreindre au temps qui m'est donné, et de m'en tenir pour ces trois ordres de besoins à des indications sommaires dont vos esprits exercés, secondés par le dévouement de vos cœurs, tireront facilement les conséquences pratiques.

Les sentiments ont une valeur immense dans la direction de notre conduite et l'accomplissement de notre existence. C'est en eux que tout se résume. Cette vérité a été constatée par un illustre et vénérable maître, le P. Girard, de Fribourg, quand il a dit : *Les mots pour les pensées, les pensées pour le cœur et la vie.*

Rien de plus vrai, et vous le constaterez vous-mêmes si vous vous donnez la peine d'observer : partout, sans exception, on pense et l'on agit comme on aime. Il existe un proverbe, et vous savez que les proverbes sont la sagesse des nations, qui est une répétition variée de cette vérité : « Dis-moi qui tu fréquentes (c'est-à-dire qui tu aimes) et je te dirai qui tu es. » Et encore tous les jours ne peint-on pas un homme quand on dit : « Il aime sa famille; » « il aime l'honneur; » — ou bien : « Il aime le plaisir; » « il aime à boire. » Aimer, c'est donc être, et dire ce que l'on aime, c'est dire ce que l'on fait.

Ne perdez pas de temps, alors, pour apprendre à vos

élèves à aimer ce qui est beau, bon, élevé, généreux, noble. Et enseignez-le par le seul moyen qui soit vraiment persuasif : en prouvant, par vos actes, que vous l'aimez aussi vous-mêmes.

Quant aux besoins de l'intelligence, quelque nombreux qu'ils paraissent, ils sont tous contenus dans ce seul mot : *Apprendre !* Oh non pas, bien sûr ! apprendre avec larmes, fatigue et ennui, comme on y oblige d'ordinaire les enfants; mais apprendre naturellement, gaiement, avec attrait et plaisir, comme le petit oiseau, sortant du nid, apprend à voler; comme l'enfant qui naît apprend, par un secours divin et un libre penchant, à saisir le sein de sa mère. Si le bonheur de connaître, de posséder, est plus grave et convient mieux à l'homme fait, le plaisir d'apprendre, de découvrir est plus vif, et convient admirablement à l'enfance.

Ici, je demande la permission d'ouvrir une parenthèse.

Un journal, d'ailleurs très-bienveillant pour moi, en reproduisant l'analyse d'une de mes conférences, m'a fait dire qu'il fallait *amuser* les enfants. Je ne crois pas avoir prononcé ce mot ; si je l'avais dit, mon expression aurait trahi ma pensée. Non, il ne faut pas *amuser* les enfants ; il faut les *intéresser*. Il ne faut pas faire de l'école un lieu d'amusement, mais un lieu de travail sans efforts, sans tristesse, au contraire, plein de charme et d'*intérêt*, ce qui est beaucoup plus facile que certaines personnes ne le pensent. J'ai été pendant neuf années institutrice de salle d'asile, et à ceux qui prétendraient que les enfants ne peuvent trouver de charme au travail, j'aurais le droit de répondre : « Vous ne connaissez pas les choses dont vous parlez. » Il faut donc attirer les enfants au travail, non par l'espoir d'une récompense ou la crainte d'une punition, mais par les ressources que le travail contient en lui-même. Cet intérêt ne peut être confondu avec l'amusement. L'un est la vie de l'esprit, l'autre n'en est que la fantaisie.

Je ne reviendrai pas sur les leçons de choses tant expliquées déjà. Je ne vous dirai plus qu'un mot d'une occupation usitée dans les salles d'asile, et qui plaît particulièrement aux enfants : le dessin.

Quand un enfant ouvre un livre, la première chose qu'il fait, ce n'est pas de regarder les pages écrites, mais de regarder s'il y a des images. Pourquoi ce premier mouvement, si général et si certain ? Parce que les petits caractères noirs des pages ne disent rien à l'enfant qui ne sait pas lire, tandis que les images, qu'il sache lire ou non, lui disent toujours quelque chose.

Il y a, dans toutes les organisations jeunes, un ressort d'une puissance telle qu'aucun autre ne peut lui être comparé. Ce ressort, dont tout le monde à peu près a su dire du mal, personne, que je sache, n'a songé à en tirer convenablement parti. Oh ! ce n'est pas de l'amour-propre qu'il s'agit ! L'amour-propre est d'une perfidie odieuse : quoi qu'on espère et s'imagine de lui, il ne fait, en définitive, que des dupes et des victimes. Non, je veux parler de l'imagination. J'aurais à en parler longtemps si je voulais vous faire voir la part qu'elle a dans la vie tout entière. Le temps m'oblige à m'en tenir au point de vue spécial du dessin.

Cette imagination est si vive, si intense chez le petit enfant, qu'elle suffit à lui créer non-seulement des fantômes qui l'effrayent, mais les objets les plus riants, les plus conformes à son ambition et à ses changeants désirs.

Dans les dessins les plus informes, il reconnaît ce qu'il a déjà vu, ce qu'il éprouve l'envie de voir encore. Je ne me permettrai pas de vous faire ici le moulin, la maison, le cheval ou le bonhomme des enfants. Le *bonhomme !* Vous le connaissez tous : un rond pour la tête, avec deux points pour les yeux, un trait vertical pour le nez et un trait horizontal pour la bouche. Des bâtons en long et en travers pour le corps, les jambes et les bras. Les doigts représentés aussi par des bâtons tout droits

et d'une longueur disproportionnée. Puis, un détail qu'ils n'oublient jamais : la canne et la pipe. C'est horrible comme dessin, mais c'est naïf et sincère comme pensée. Cela fait rire; et au fond cela touche, parce qu'on y reconnaît l'effort d'une intelligence à la recherche du vrai.

L'enfant ne voit point les rapports; il ne sait pas comparer ; il ne sait encore bien qu'une seule chose, se souvenir. Et il aime ses dessins, parce qu'ils sont pour sa jeune imagination la représentation de ce qu'il a vu, la fixation de ses souvenirs.

C'est cette même fidélité de souvenirs et d'imagination qui fait tant aimer aux enfants les histoires racontées plusieurs fois. Chaque récit est un plaisir renouvelé, et si un détail est oublié par le narrateur, l'enfant l'y rappelle avec une rigoureuse ponctualité, parce qu'il ne veut rien perdre de ses plaisirs.

Et qu'y a-t-il de plus favorable pour le souvenir que le dessin ? Si vous voulez donner à vos enfants quelque notion utile, leur faire quelque description d'objets ou d'instruments, leur décrire un pays, une personne ou une chose quelconque, est-ce que votre parole peindra jamais comme un tableau, non-seulement à l'esprit des enfants, mais au vôtre ?

M. Dufresne vous le disait dernièrement : *Le dessin, c'est une langue*. Et j'ajoute : c'est la plus expressive des langues ! On dit que les oreilles sont le chemin du cœur : disons aussi que les yeux sont le chemin de l'intelligence.

Voilà, je pense, assez de raisons pédagogiques pour vous engager à introduire l'étude du dessin dans vos écoles, sans qu'il soit nécessaire d'appeler votre attention sur les avantages de cet art au point de vue professionnel. Aujourd'hui, vous le savez, un ouvrier qui ne sait pas dessiner n'est plus qu'un simple manœuvre. Habituez donc vos élèves à manier le crayon comme la plume. Apprenez-leur *à voir* ce qu'ils regardent, à

comparer entre elles les diverses parties des objets, à négliger les petits détails qui ne se voient pas à distance, et à s'appliquer aux proportions qui seules donnent l'ensemble et la véritable forme. Ayez dans vos classes beaucoup d'objets variés, beaucoup de choses usuelles à dessiner d'après nature, et, en outre, beaucoup d'images, de belles et bonnes images. Rien ne sera jamais *trop beau* ni *trop bon* pour les enfants, pour ces esprits encore neufs, ces pages encore blanches, sur lesquelles il s'agit d'imprimer un prototype de beauté, de noblesse et de vérité !

Les tableaux auront, en outre, pour effet, d'embellir et d'égayer à peu de frais votre demeure. Cet avantage, auquel on songe trop rarement, n'est pourtant pas, certes, à dédaigner. Savez-vous à quel point l'influence du local, l'aspect des objets extérieurs se fait sentir sur la santé, l'esprit, le caractère ? Si vous ne le savez pas, écoutez ce qu'en dit un livre publié à la fin du dix-septième siècle, et traduit dans toutes les langues, après avoir été gardé en portefeuille pendant plus de dix années par l'auteur, qui eut la rare conscience de le mûrir, de le méditer, de vérifier ses propres assertions pendant ce long espace de temps :

« Comme le cerveau des enfants est plus tendre, et que tout leur est nouveau, ils sont vivement frappés des objets sensibles qui les environnent, et y sont continuellement attentifs. Ces premières impressions sont si fortes qu'elles forment souvent les mœurs pour tout le reste de la vie.

« De sorte que qui serait assez heureux pour joindre des sensations agréables aux premières instructions que l'on donne des choses utiles pour les mœurs, ou pour la conduite de la vie; en un mot, de joindre le bien véritable avec le plaisir, aurait trouvé le secret de la meilleure éducation; et je ne vois point d'impressions qui y conviennent mieux que celles que procurent la vue des beautés naturelles, des ouvrages de la peinture et de l'architecture, la symétrie, les figures et les couleurs. Comme la vue nous fait rapporter au dehors toutes

ses impressions, ses plaisirs ne nous portent qu'à admirer et aimer les objets, et non pas à nous estimer nous-mêmes.

« Je voudrais donc que la première église où l'on porte un enfant fût la plus belle, la plus claire, la plus magnifique; qu'on l'instruisît plus volontiers dans un beau jardin ou à la vue d'une belle campagne, par un beau temps, et quand il serait lui-même dans la plus belle humeur. Je voudrais que les premiers livres dont il se servirait fussent bien imprimés et bien reliés; que le maître lui-même, s'il était possible, fût beau, bien fait de sa personne, propre, parlant bien, ayant un beau son de voix, un visage ouvert, agréable en toutes ses manières; et comme il est difficile de rencontrer ces qualités jointes aux autres plus essentielles, je voudrais du moins qu'il n'eût rien de choquant. Le peu de soin qu'on a de s'accommoder en tout ceci à la faiblesse des enfants, fait qu'il reste à la plupart de l'aversion et du mépris pour toute leur vie de ce qu'ils ont appris de gens chagrins ou maussades; et que le dégoût des écoles publiques, quand ce sont de vieux bâtiments qui manquent de lumière et de bon air, passe jusqu'aux études. »

Voilà ce qu'écrivait, en 1675, Claude Fleury, qui était une grande autorité. Mais il y a une autorité plus grande encore que celle-là, c'est celle de l'expérience. Nous savons tous, pourvu que nous réfléchissions, que nous nous rendions compte de nos propres impressions, combien un local sombre, malpropre, mal tenu nous attriste, nous donne d'idées noires. Nous savons combien la vue d'une personne répulsive nous refoule et nous dispose à des sentiments hostiles. Et nous savons aussi combien, au contraire, notre cœur s'épanouit quand un intérieur ou une physionomie nous charme.

Est-ce à dire que les enfants soient exigeants? difficiles à satisfaire? Leur faut-il, en fait de demeures, des palais? en fait de visages, ces beautés grecques antiques, dont les lignes pures, arrondies ne laissent point percer une âme aimante, un esprit actif? Non. Ces belles statues, la Vénus de Milo elle-même, cette merveille de l'antiquité, ne peuvent être comprises de l'enfant. Ce qu'elles disent,

il ne peut encore l'entendre ; ce qu'il comprend et a besoin d'entendre, ces statues ne le lui disent pas. L'idéal, pour lui, c'est la bonté. La beauté et la laideur, pour lui, c'est ce qui monte de l'âme et se réfléchit sur les traits!...

Puisque j'ai parlé de bonté, laissez-moi vous dire en passant, que lorsque nous serons tous *assez bons*, nous serons tous parfaits. Alors vous ne viendrez plus écouter les conseils d'une mère de famille, vous n'en aurez plus besoin. La bonté est la lumière par excellence. Vous saurez alors aussi bien qu'elle, mieux qu'elle, ce qui lui reste à vous dire sur le plus impérieux besoin des enfants ; et, il faut l'avouer, sur celui qui nous gêne et nous importune le plus : vous avez déjà nommé tout bas, le besoin de mouvement.

Le mouvement est la première condition du développement de tout être qui a reçu le souffle de vie. Il précède la naissance, et s'il n'est pas lui-même la vie, il en est la première manifestation. Supprimez le mouvement dans l'univers, c'est la mort universelle. C'est plus que la mort, car dans le mystérieux laboratoire de la tombe un double mouvement s'accomplit : l'un de désagréation des parties, l'autre de retour aux gaz reconstructeurs de l'atmosphère.... Il n'y a donc point de mort ; il y a partout la vie, le mouvement universel. Si donc le mouvement est une loi universelle, c'est la marque qu'il vient de Dieu, et tout ce qui vient de Dieu *doit être satisfait*.

Le mouvement est aussi la loi de l'humanité. Nous marchons, nous marchons tous en avant, bien ou mal, vite ou lentement. Les flots du temps nous poussent sans que nous le sentions, sans même que nous y songions. On ne s'en aperçoit, un beau jour, qu'en jetant le regard en arrière!...

Ce regard, jetons-le ensemble, et voyons les moyens que l'homme a successivement employés pour satisfaire ce besoin de mouvement que les savants appellent le besoin de *locomotion*.

Vous connaissez le moyen de transport du petit en-

fant, accomplissant sa première locomotion, ou son premier changement de lieu? Moyen bien doux, véhicule bien sûr! auquel nous revenons plus tard avec bonheur, alors que matériellement nous n'en avons plus besoin : ce sont les bras de sa mère! Le petit enfant s'y fait un gîte, un nid, où il se sent fort et solide, et duquel il ne veut de longtemps descendre. Quand il désire atteindre un objet ou seulement changer de place, il étend son petit bras, la mère comprend son désir et le transporte où il veut.

Mais il a grandi. Il est descendu des bras maternels; il marche, et déjà le voilà qui rêve de courir! Il lui faut maintenant.... J'ose à peine vous montrer ce qu'il lui faut, ce qu'il veut, ce dont il s'empare; pourtant.... le voilà : c'est la canne de son père!

Riche d'imagination, comme je vous le disais tout à l'heure, cette canne, pour lui, est une monture. Il l'enfourche; de ce ruban fait une bride, et galope!

Doux innocent! il parle à son docile bidet comme à un ami, et ne pense pas à mal. Mais voilà le père, la mère peut-être, qui, sans y songer, empoisonnant son âme aimante, lui met dans la main un *fouet*, et lui dit : frappe!...

Cruelle sottise! détestable initiation! quand l'innocent croit avoir sous la main un être *sensible*, lui suggérer l'idée de le faire souffrir, c'est commettre un crime!

Et puis, comme principe, quelle méprise! Infliger la souffrance pour faire avancer? Mais on ne réfléchit donc pas que le propre de la souffrance c'est de rendre craintif; et que la crainte porte naturellement à reculer. C'est l'affection, c'est le bonheur, c'est l'espérance qui dilatent le cœur, donnent du courage, et poussent en avant!

Voyez, dans la vie, qui est-ce qui est brave, courageux, généreux, entreprenant, téméraire? C'est la jeunesse! Pourquoi? Parce qu'elle est aimée, heureuse et qu'elle espère. Qui est-ce qui tremble, qui hait tout mouvement,

qui tire en arrière tant qu'elle peut? C'est la vieillesse, parce qu'elle a souffert et qu'elle craint de souffrir encore.

Savez-vous comment les cochers russes conduisent leurs chevaux? Ils leur parlent; et selon les paroles qu'ils leur disent, les chevaux vont au pas, au trot, ou volent au milieu des neiges! Le fouet, aux chevaux du moins, est inconnu, et ils n'ont point d'égaux, pour la docilité et l'ardeur, parmi nos chevaux trop souvent découragés et avilis par les coups.

Et comment ne comprend-on pas qu'en apprenant aux petits enfants à maltraiter les animaux, on influe sur la direction de leurs sentiments et de leurs habitudes d'une façon déplorable? L'avenir le prouve infailliblement, et ainsi se trouvent perpétués par l'éducation, qui devrait les détruire, ces moyens de violence et de barbarie, que le cœur autant que la raison réprouve! Non, cela n'est pas possible! Vous vous y opposerez de toutes vos forces et vous briserez, sans scrupule, ces jouets, instruments de supplice, inventions détestables de l'imprévoyance et de la barbarie!

(Mme Pape casse en deux le petit fouet qui était sur la table.)

Mais l'enfant veut aller vite. Il y a quelque chose qui le pousse. Où veut-il aller? le plus souvent il n'en sait rien. Mais c'est la loi commune : nous voulons tous et toujours avancer. Aucun de nous ne consentirait à rester stationnaire. Cette activité générale a sa raison d'être. Elle atteste, mieux que des paroles, que Dieu attire à lui l'humanité par le chemin du progrès!

Bientôt l'enfant ne se contente plus de la canne de son père. Il voit passer un âne, et ce qu'il voit, il le désire. L'ambition croît à mesure que l'on grandit. Ah! si je pouvais monter sur l'âne! dit-il. Et voici sa nouvelle monture.

(Mme Pape pose sur la table un petit âne.)

Pauvre souffre-douleur, généralement raillé, surchargé et battu! Soyez assurés que si l'enfant grimpe sur

son dos, il n'y montera pas sans être armé de l'instrument de torture que je vous montrais tout à l'heure.

« Bah! disent certaines gens, il est accoutumé à la misère. »

Je regrette de n'avoir pas le pouvoir de transformer en ânes ces gens-là, afin de les mettre à même de m'apprendre combien il faut de mois et d'années pour s'accoutumer à souffrir.

L'âne, c'est la patience, c'est la persévérance, la sobriété. Il n'exige qu'une seule chose, et c'est de sa part une véritable délicatesse : il lui faut à boire une eau pure. Il est courageux, laborieux, ne recule jamais devant le travail. Enfin, il était en honneur chez les Grecs, ce qui prouve que ses mérites ne datent pas d'hier.

Pourtant, il faut le reconnaître, l'âne a aussi des défauts (nul n'est parfait !), et puisque je suis en train de dire ses vérités, il faut que je l'avoue, il est entêté, routinier en même temps que fantaisiste ; et trop souvent il préfère à la sage direction du devoir la satisfaction de ses folles et soudaines idées. Comme par exemple de retourner vers son écurie bride abattue, ou de se rouler dans le sable les quatre fers en l'air, sans s'inquiéter du cavalier qu'il promène, ou des paniers de pommes qu'il porte au marché.

Il faut ajouter encore qu'il n'a aucun goût pour le progrès, et mérite jusqu'à un certain point, pour cette seule raison, le mal qu'on dit de lui dans une fable espagnole, dont je ne vous déduirai pas la moralité.

Un âne efflanqué, et la peau déchirée par les coups de bâton, était arrêté sur le bord d'une route. Ses reins ployaient sous le fardeau de deux lourds paniers, et l'un de ses pieds de devant, attaché à un pied de derrière, l'empêchait de se coucher ou de faire un pas.

Vint à passer une troupe d'écoliers en vacances. Les écoliers ont le cœur bon quand ils sont heureux. Ils eurent pitié de ce pauvre âne ; ils coururent à lui, le déchargèrent de son fardeau, et délièrent ses jambes engourdies. Puis ils lui dirent :

« Allons, viens avec nous t'égayer et courir à travers champs. »

Mais l'âne, surpris de se sentir soulagé, inclina ses longues oreilles en avant, puis en arrière, et enfin, d'un air indécis, demanda à ses libérateurs :

« Et ma pitance?

— Ce que la Providence nous enverra, nous le partagerons en frères, répondirent les écoliers. Viens avec nous!

— Et mon bât?

— Tu l'as porté assez lourd, pauvre bête, pour en être enfin déchargé. Viens!

— Et le bâton?

— Bien risqué serait le bâton qui oserait te frapper à nos côtés. Viens !

— Et mon maître ?

— Au diable ! tu n'as plus de maître; viens avec nous, et vive la liberté ! »

A ces dernières paroles, l'âne se mit à trembler de tous ses membres.

« Je vous en supplie, dit-il humblement, ressanglez-moi ma charge sur le dos, et bien dur. Mon père et ma mère ont porté le bât; mon grand-père et ma grand'mère aussi ; tous ceux de notre famille l'ont porté, tous ont été sanglés, éreintés et battus; je ne veux pas faire autrement que toute ma famille. »

Les écoliers sont bavards; ils racontèrent cette aventure, et il est probable que c'est depuis ce jour que l'épithète d'*âne*, qui était un éloge chez les Grecs, est devenue chez nous une injure.

Après l'âne, il faut à l'enfant un cheval. Voici l'animal qui est moins l'ami de l'homme que la moitié du cavalier.

(Mme Pape montre un cheval.)

Quel bonheur pour un enfant la première fois qu'il monte en croupe derrière son père! Il se croit homme déjà : il se sent dominateur! Mais plus heureux encore

dans l'avenir s'il n'a à employer de ce docile animal que les qualités pacifiques! s'il n'a à le guider que dans les champs du travail et jamais dans ceux du combat!...

Dans les pays où il n'y a pas de chevaux, Dieu a donné à l'homme d'autres serviteurs, tels que le chameau qui transporte les marchandises et les voyageurs à travers les déserts brûlants de l'Afrique, emportant pour lui-même, dans une cavité particulière de son estomac, des provisions pour six ou sept jours; le renne, qui, attelé à un léger traîneau, emporte le Lapon et l'Esquimau à travers les solitudes glacées du pôle.

(Mme Pape place un chameau et un renne à côté du cheval.)

Quelle différence entre les formes de ces trois animaux qui représentent les latitudes les plus opposées du globe: la zone torride, la zone glaciale, et entre elles notre zone tempérée. Leurs qualités, leur tempérament ne sont pas moins différents que leurs formes. On voit que le Créateur les a constitués chacun en raison du milieu où ils devaient vivre. Essayez de transposer, d'acclimater le renne au midi, et le chameau au nord, et imaginez ce qui arriverait?...

Eh! quelles belles occasions de leçons de choses que les jours de fête des villages, les jours de foire dans les grandes villes, le jour de l'an partout! Ces jours où les enfants rentrent chez eux chargés de jouets, auxquels vos interprétations donneront un intérêt de plus.

Pour les transports en commun, en voici un, le plus rustique de tous, qui permet au moins de partager le plaisir avec de nombreux compagnons. C'est une fourragère, vaste et légère charrette de campagne, qui, au temps des récoltes, s'en va aux champs pleine de joyeux marmots qui rient aux passants et regardent à travers les barreaux comme de petits amours en cage, et s'en revient à la ferme chargée de lourdes gerbes ou de foins odorants. La fourragère, c'est le char triomphal de l'agriculture. Un grand peintre français, Léopold Robert, lui a

donné ce titre de noblesse dans l'un de ses plus magnifiques tableaux : *les Moissonneurs*.

Mais à la ville où il y a moins d'intimité et plus de cérémonie, il faut des voitures plus rapides, plus confortables, et surtout moins grandes. Il y a les voitures des gens riches, bien posés, qui font des visites : la calèche, le coupé.

En voici un autre qui est la voiture de plaisir : c'est le *panier*.

(Mme Pape montre l'objet dont elle parle.)

On rencontre celle-là l'été, aux bains de mer, aux courses, dans tous ces lieux de plaisir où l'on dépense beaucoup d'argent ; où l'on dépense en un jour l'argent qui suffirait à faire vivre une famille pendant un mois. On la voit, cette voiture, passer rapide comme le vent, et poudroyant au soleil, sans plus se soucier, non plus que ceux qu'elle emporte, du sillon qu'elle laisse tracé derrière elle !... Le maître et le valet peuvent seuls y trouver place. C'est la voiture de l'égoïsme : passons !

Que j'aime bien mieux celle-ci.

(Mme Pape montre un omnibus.)

L'*omnibus !* un nom latin qui signifie : *pour tout le monde. Pour tout le monde*, à la bonne heure ! C'est ce qu'il faut aujourd'hui. Le bien-être n'est pas une chose que les uns doivent niaisement dédaigner, ni les autres exclusivement s'approprier. Le bien-être est la somme, la résultante des progrès accomplis depuis le commencement du monde. Et comme ces progrès sont collectifs, c'est-à-dire l'œuvre de tous les hommes, il est juste que tous ayant contribué à l'établir, participent aux avantages qu'il procure. Il faut que peu à peu le bien-être descende sur la masse des hommes. Ce n'est plus, à l'heure où nous sommes, qu'une affaire de bon marché et d'association. La preuve, la voilà : c'est cette commode voiture, cet omnibus où, pour ses modestes trente centimes, chacun peut aller à ses affaires.

Toutefois, quand il s'agit d'aller loin, d'aller vite sur-

tout, l'omnibus n'est pas précisément le moyen de transport qu'il faut prendre. En voici un autre qui l'emporte de beaucoup, non-seulement sur ce véhicule, mais sur tous les précédents.

C'est un train de chemin de fer. C'est la vapeur, c'est la foudre!

On en a fait un jouet de cette terrible machine qui fait dix et vingt lieues à l'heure; qui broie le corps d'un bœuf comme notre pied un grain de mil; de cette brute formidable, dont le souffle ressemble au tonnerre, et qui, dans ses accès de fureur, fait sauter en l'air des wagons et des hommes comme un jongleur indien ses billes d'ivoire!

Ces terribles catastrophes, tout le monde les sait, et cependant tout le monde va en chemin de fer. Vous y êtes venus, et vous vous en retournerez de même. C'est qu'il y a un instinct supérieur à toutes les craintes, qui pousse invinciblement les hommes les uns vers les autres. Cet instinct vient d'en haut. Vous avez bien fait d'y obéir, car c'est l'instinct de la fraternité!

Les chemins de fer sont aussi un puissant moyen de civilisation, et finalement, qui dit civilisation dit bonheur, car le bonheur des hommes doit être le dernier mot de la civilisation.

Cependant, je l'avoue, ce n'est pas sans éprouver un certain sentiment de reconnaissance que je vois encore de temps en temps passer quelqu'une de ces vieilles voitures.

(Mme Pape montre une petite diligence.)

Vous allez dire que j'ai les goûts du siècle passé? Pas le moins du monde. Mais la première fois que je suis venue à Paris, c'était dans l'une de ces diligences. Nous mîmes vingt-sept heures pour faire soixante lieues. Nos aïeux avaient le coche, qui voyageait moins vite encore. Il leur fallait huit jours pour venir d'Auxerre à Paris. Et quand ma grand'mère, qui était fabricante de *point* à Alençon, venait vendre ses dentelles à la cour de Ver-

sailles, elle mettait ordre à ses affaires et faisait son testament.

Les diligences ont donc été un grand progrès. Et il ne faut jamais être ingrats. D'abord parce que l'ingratitude par elle-même est affreuse ; ensuite parce que, étant l'oubli d'un bienfait dont on a joui dans le passé, elle porte avec elle sa punition, en amoindrissant des trois quarts la valeur du bienfait dont on jouit dans le présent.

Si l'on veut rapprocher ainsi les notions d'un même ordre, relier l'une à l'autre, par leurs chemins naturels, les étapes de l'industrie dans la voie du progrès, il deviendra facile de conclure que ce progrès s'accélère dans sa marche géométriquement, comme la vitesse dans la chute des corps. Et l'on comprendra que si le progrès moral est poursuivi et accéléré de même, le règne désolant du mal et de la souffrance sera bientôt fini !

Les jalons de la marche du progrès ce sont les noms des savants et des hommes de génie, qui ont fait des découvertes heureuses, introduit des améliorations considérables, et profitables au grand nombre. Tel est au seizième siècle, pour la vapeur, celui de Denis Papin, dont la constante énergie communique tant de courage, et dont la triste histoire suggère tant de réflexions !

Dieu a créé l'Univers, et il a dit à l'homme : *observe* et *imite*.

Et en effet, l'homme ne crée ni n'invente. Il observe, et il combine pour son propre bien les résultats de ses observations.

Et cela est vrai du savant, de l'homme judicieux et expérimenté, comme du sauvage qui, caché dans les broussailles, imite la voix des animaux pour attirer ou surprendre sa proie.

Mais l'homme, poussé par l'attrait du mouvement, sera-t-il emprisonné sur la terre ferme ?

Cet Océan dont les vagues présomptueuses viennent deux fois chaque jour jeter leur défi à l'habitant des côtes comme pour lui dire : tu n'iras pas plus loin ; cet

Océan ne sera-t-il pas à son tour dominé et subjugué par le roi de la terre?

Oui! *roi de la terre*, par la meilleure et la plus légitime des royautés, celle de l'intelligence et du cœur?

Si! l'Océan lui-même sera subjugué et conquis par ce je ne sais quoi qui est un instinct et plus qu'un instinct, par cette aspiration qui fait le génie : l'aspiration vers l'infini, la soif de l'inconnu!

L'homme encore sauvage s'est incliné sur le bord des fleuves. Peut-être pour y boire dans le creux de sa main?

Il a vu, à travers les eaux transparentes, des poissons se mouvoir avec une facilité gracieuse. Il a vu les feuilles des arbres tomber à l'automne, et flotter légèrement au fil de l'eau....

Il a observé, il a réfléchi, il a combiné; et bientôt l'Océan a été contraint de porter sur ses flots, dans un canot fait de l'écorce d'un arbre, un sauvage, soit, mais un sauvage qui était un *homme!*

Voici la pirogue primitive, ébauche de poisson fabriquée de main d'homme, dont les rames rustiques sont les nageoires et le gouvernail.

(Mme Pape montre cet objet.)

Puis, ayant fait cette pirogue, l'homme a remarqué que si le poisson nage, l'oiseau vole. Il a vu que les oiseaux avancent dans l'air, tantôt en le frappant de leurs ailes comme de deux rames; tantôt en étendant simplement leurs ailes, et se laissant porter mollement dans l'espace, ne prenant souci que de diriger leur essor.

Vous le savez, il y a des oiseaux rameurs et des oiseaux voiliers. L'hirondelle, la buse sont des voiliers; le pigeon, le moineau sont des rameurs. Ces connaissances-là sont à la portée de l'enfant, il n'a besoin que de ses yeux pour les acquérir, et d'une agréable provocation du maître pour s'y intéresser.

L'homme a donc remarqué le vol de l'hirondelle, et il a inventé ceci.

(Mme Pape montre un navire à voiles.)

Le navire à voiles, si élégant! L'amour des matelots! Image de l'ambition aventureuse, qui, comme elle, tourne sa voile du côté d'où vient le vent ; et quelquefois, comme elle aussi, est tourmenté, battu par la tempête, et brisé aux écueils!

Car tous les navigateurs n'ont pas, comme Christophe Colomb, le bonheur glorieux de trouver au bout de leur course un nouveau monde!

Et maintenant, voilà le bateau à vapeur, plus modeste que le bâtiment à voile, mais d'une marche plus égale, plus rapide; et sûr?... autant que quelque chose peut l'être, dans un monde où il n'y a de sûr que nos devoirs et la justice de Dieu.

Vous connaissez tous l'histoire de Fulton, et de son premier voyage de New-York à Albany, en 1807. Et vous pourrez, par cette histoire, apprendre à vos enfants que les meilleurs succès ne sont pas ceux qui s'obtiennent le plus facilement ni le plus vite.

Mais quoi! la terre et l'eau, le globe *seulement* sont conquis à l'homme?

Pourquoi pas le ciel aussi?

Et l'insatiable, méditant en lui-même, se dit :

« Le poisson nage, et l'oiseau vole. Si la barque, plus légère que l'eau, flotte sur l'eau, pourquoi une autre barque, plus légère que l'air, ne flotterait-elle pas dans l'air? »

Et croyant avoir tout observé, il fait ce léger vaisseau aérien que vous savez : le *ballon*, l'aérostat.

Et le ballon, peu à peu gonflé d'un gaz élastique, tend ses cordages comme s'il voulait les rompre. Les cordages cèdent enfin, le ballon s'élance dans les couches supérieures de l'atmosphère, et le théoricien triomphant s'écrie :

« L'espace est à moi!...

« J'interrogerai ses mystérieuses profondeurs. Je l'explorerai du sud au nord, de l'est à l'ouest. J'irai voir face à face les splendeurs de l'immensité. J'irai jusqu'où me porteront ma fantaisie et mon besoin de connaître.

Adieu, terre! adieu, rudes chemins, cahots, accidents, boue et poussière! L'espace est mon domaine, les rayons du soleil sont mes sentiers!... Désormais l'homme a des ailes.... »

Mais.... l'*expérience* muette et inexorable trahit l'aéronaute, et son beau rôle s'envole!...

Oui, rêve aujourd'hui encore, mais qui sait? demain peut-être réalité. La science, c'est la face dévoilée de Dieu. Qui l'aime et la cherche tôt ou tard la découvre!

Mais à quelque degré de perfection qu'il soit réservé à l'homme, dans l'avenir, d'améliorer ses moyens de transport, il en est un dont il n'égalera jamais la commodité, la sûreté, l'économie, l'agrément et la durée.

Ce moyen de transport, incomparablement supérieur à tous les autres, le voici!...

(Mme Pape pose sur la table une petite paire de jambes chaussées de bas et de bottines d'enfant. Tout le monde rit.)

C'est le premier qui soit accordé à chacun de nous, comment se fait-il que ce soit le dernier qui nous vienne à la pensée?

Pourtant celui-là est l'appareil locomoteur par excellence. C'est lui qui semble avoir servi de type à tous les autres. Voyez comme ses mouvements sont nettement déterminés. L'aile de l'oiseau, la nageoire du poisson, en s'appuyant sur l'air ou sur l'eau pour s'élancer, ne nous montrent pas la netteté et la précision du pas de l'homme prenant son point d'appui sur la terre.

Nous allons chercher nos véhicules bien loin; nous y payons nos places bien cher; tandis que celui-ci, utile et modeste présent de Dieu, ne nous coûte rien; nous procure, surtout aux petits enfants, des jouissances sans nombre; et, de même que les petites vertus, est pour chacun de nous un bien-être de tous les instants.

Et c'est précisément celui-là que nous allions oublier!

Nous sommes des enfants bien distraits! Sans doute plus distraits qu'ingrats. Espérons que « cela ne nous arrivera plus. »

Je ne terminerai pas sans tirer une moralité de tout ceci :

Comme l'eau des nuages, tombée sur les montagnes, cherche de vallée en vallée la mer, son origine et sa fin; de même l'esprit de l'homme, tombé sur la terre, cherche à travers les siècles, de progrès en progrès, Dieu, son idéal, son abîme divin !

Il y atteindra : que cette certitude vous donne pour avancer la foi et la force!

A l'Exposition du Champ de Mars, nous avons lu dans l'École d'Amérique cette fortifiante et religieuse devise :

« Plus haut, encore plus haut, toujours plus haut! »

J'en traduis la pensée dans le sens qui convient à notre profession, et je vous dis en vous quittant, comme je me le dis à moi-même : Dans la carrière si belle et si longue de l'éducation où nous marchons ensemble, ayons un même mot de ralliement, une même ambition :

« Mieux, encore mieux! toujours mieux!... »

Séance du mercredi 11 septembre.

CINQUIÈME CONFÉRENCE

La première promesse, la promesse la plus solennelle qui ait jamais été faite à l'homme, c'est celle que le salut du monde sortirait d'un berceau.

Je me permettrai d'étendre le sens de cette promesse; de l'appliquer à notre jeune et vaillante instruction publique. Et je ne crains pas, en faisant cette application, que personne m'accuse de faire déroger la parole divine.

Oui, le salut, ou si vous voulez l'immense progrès, la

rénovation de l'instruction publique, sortira de la salle d'asile, qui est devenue aujourd'hui son légitime berceau.

Qu'était autrefois, dans la haute antiquité, la *science*, dont la lecture et l'écriture quelles qu'elles fussent, ont toujours été l'indispensable préface?

Vous le savez : elle était, au milieu de mille nuages, mystérieusement cachée dans le sanctuaire des temples païens. Les mages de l'Asie, les prêtres de l'Égypte, les philosophes de l'ancienne Grèce, en étaient les jaloux possesseurs, ou les dépositaires sacrés.

Quand un jeune homme des classes élevées voulait avoir sa part du précieux trésor, il lui fallait subir de longues initiations, des épreuves parfois terribles! Quant à la foule, vil troupeau, bon à fouiller la terre, son seul désir à cet égard eût semblé un sacrilége.

Mais ce désir se manifestait-il? Le peuple d'alors, en proie à l'esclavage, était si rudement courbé et asservi, qu'il n'avait pas même le pressentiment que là, dans cette science encore obscure et confuse, était le germe de sa délivrance!

Chez nous, au moyen âge, la science, un peu pourchassée par les conquérants, trouva l'hospitalité dansl es cloîtres.

Mais entre ces murs froids et austères, elle s'imprégna d'une teinte sombre; et son éclat, bien qu'incessamment épuré par la main laborieuse des moines, ressembla à ces astres placés si loin de la terre, qu'ils n'éclairent ni ne rayonnent autour de nous.

A Paris, sous Philippe-Auguste, pour recevoir les écoliers de France, de Picardie, de Normandie, d'Angleterre et d'Allemagne, il y avait TROIS ÉCOLES!

Mais au quinzième siècle, Guttemberg achève l'invention de l'imprimerie.

Au dix-huitième, la Constituante décrète des lois d'instruction publique qui laissent des traces dans les esprits.

Au dix-neuvième, l'empereur Napoléon I[er] crée la nouvelle Université.

Enfin, de nos jours, on proclame les lois du 28 juin 1833 et du 10 avril 1867 !

Voila donc le peuple *presque* tout entier relevé de son interdit !

Voilà la science tirée de son obscur sanctuaire, et amenée au grand jour, sous les regards de la foule.

Mais sous quel aspect étrange ! empesé ! prétentieux ! parut-elle au début ? Elle portait le costume que lui avaient fait les siècles ; costume vieilli, étroit, étroit surtout ! défigurant et blessant cette belle Science, qui toujours grandit et se développe dans son éternelle jeunesse !

Aussi, quand les jeunes garçons de huit à douze ans furent amenés à l'école, et mis en présence de la déesse si tristement affublée, ils la prirent aussitôt en aversion. Ils poussèrent des cris, firent des quolibets, et demandèrent l'école buissonnière !

On s'indigna contre eux, on les contraignit, on les battit même au nom des principes !

Et quand, par la crainte ou la lassitude, on les eut forcés à se taire, on crut avoir triomphé de leur résistance : quelle méprise ! Ils ne criaient plus, non, ils faisaient bien pis !... ils bâillaient !...

Le tour des tout petits enfants devait arriver, et il arriva.

L'ordonnance royale du 22 décembre 1837 les appela à l'asile ; et là aussi, on essaya un peu, non pas partout, mais çà et là, de leur montrer la Science en costume.... de momie égyptienne !...

Hélas ! les pauvres petits !... Eux ne se révoltèrent point ! Ils ne se vengèrent point en faisant les cornes à leurs maîtres, — en leur versant des encriers dans leurs poches, — en leur accrochant dans le dos des étiquettes injurieuses. Ils ne rendirent point souffrance pour souffrance.

Les pauvres innocents ! ils se mirent à pleurer ; et comme leurs *maîtres* étaient des femmes, des mères,

elles n'eurent point le mauvais courage de maintenir les choses.

Ne voulant et ne pouvant d'ailleurs supprimer la science, une conquête qui a coûté non du sang mais des siècles! elles résolurent de la transformer. Elles allèrent droit à la belle travestie, lui enlevèrent une à une ses bandelettes, ses gaînes, ses carcans. Et lorsque les petits enfants eurent aperçu enfin son beau visage démasqué, ses bras délivrés étendus vers eux, ses yeux limpides et souriants, leur frayeur s'évanouit. Ils vinrent à elle, non! ils ne *vinrent* pas, ils *accoururent* vers cette bonne Science redevenue elle-même, naturelle, féconde, religieuse, vers cette amie de l'humanité, cette mère de la liberté, cette révélation visible de Dieu sur la terre!

Le secret de cette transformation est bien simple. Il est simple comme la nature, comme la vérité :

Il est la nature et la vérité elles-mêmes.

Il consiste à faire regarder l'enfant par ses yeux, écouter par ses oreilles, palper par ses mains, en un mot, à faire parvenir par le moyen de ses sens, des notions à son intelligence, à l'artiste intérieur, qui en fera des connaissances et des idées; comme on fait parvenir, à l'aide de véhicules, des matériaux au constructeur qui en fera un édifice.

C'était si simple, si élémentaire, qu'il suffisait d'être aimant comme père et mère pour le découvrir.

Je ne répéterai point ce que j'ai dit précédemment sur les sujets de leçons à donner à l'enfance. Je veux seulement réparer une omission, et vous signaler le boulier-compteur ou boulier-tableau inventé par M. Sorgius, instituteur public à Eckwersheim (Bas-Rhin).

Favorable à l'enseignement par les sens, ce boulier répond aux exigences de la méthode naturelle, en ce qui concerne le calcul écrit. Vous savez tous que la grande difficulté de la numération pour les enfants, c'est la progression idéale des nombres par colonnes d'unités, de dizaines, de centaines; par tranches d'unités, de mille,

de millions ; et l'emploi du zéro dans l'intérieur des nombres. M. Sorgius a rendu cette progression sensible et pour ainsi dire palpable, en peignant sur le milieu du tableau devant lequel glissent les boules, trois bandes verticales de couleur différente. Au haut de chaque bande il place soit la lettre initiale de l'espèce d'unités qu'il veut représenter, un U — un D — un C; soit les noms de chaque tranche, *unités*, *mille*, *millions*. On comprend qu'une place étant marquée pour chaque chiffre, il devient facile aux élèves de mettre chaque chiffre à sa place. Par exemple, le nombre 100.011.002 où échoueraient un grand nombre d'écoliers, n'est plus qu'un jeu avec le boulier-tableau de M. Sorgius.

En général, il faut être très-réservé à l'égard des *machines* qui ont pour objet de se substituer au travail de la réflexion. Plus elles y réussissent, plus elles sont dangereuses. La plus parfaite des inventions pour arriver à des résultats sérieux, c'est l'emploi de notre propre intelligence. Puisque Dieu a donné une intelligence à chacun de nous, c'est évidemment afin que nous nous en servions. Seulement, cette intelligence a ses règles, ses besoins, sa manière de fonctionner. Elle exige le concours préalable des sens; et c'est parce que le boulier de M. Sorgius répond à cette exigence que j'ai cru bon et utile de vous le signaler.

Mais l'instruction que les enfants doivent recevoir de leurs maîtres ne se borne point aux leçons de lecture, d'écriture, de calcul, et en général de ce qui s'appelle *facultés scolaires*.

La vie pratique a besoin, et besoin à toute heure, de la science des choses; aussi les *leçons de choses* se sont-elles peu à peu introduites dans l'enseignement, où grâce à l'autorité de M. le ministre de l'instruction publique, et à votre zèle intelligent, elles sont appelées dès aujourd'hui à prendre une importance qui, je vous le prédis, s'accroîtra chaque jour davantage.

La leçon de choses touche à tout, relie tout. Elle va

stimuler dans l'esprit les idées les plus inconscientes ; dans le cœur les sentiments les plus intimes; dans la conscience les clartés les plus indécises. La leçon de choses n'est ni le pain qu'on mange, ni le vin qu'on boit, mais elle est l'air qu'on respire. Et vous le savez, si l'enfant, comme l'homme, ne mange qu'à ses repas, il respire à toute heure.

Je voudrais réussir à vous le démontrer, et je vous demande la permission de m'imaginer pendant cinq minutes que j'ai l'honneur de vous avoir pour élèves.

J'ai préparé pour vous une leçon d'ensemble, contenant une matière multiple, afin d'élever autant que possible sujet à la capacité de mes écoliers.

Mais pour vous, dans le cours ordinaire de vos classes et parlant à vos enfants, une longue préparation n'est point nécessaire.

Tout peut servir de sujet à vos *leçons de choses.*

Un fruit, une pierre, un outil, un ustensile de ménage, une pièce du vêtement.

Il ne faut qu'habituer son esprit à l'observation et à la réflexion. Vous savez que c'est une *leçon de choses* qui a révélé à Newton une des plus sublimes lois de l'univers.

Newton dormait sous un pommier : un fruit se détache, et tombe sur son visage. Il se réveille en sursaut, et voit la pomme qui l'a blessé rouler sur la terre. Il la suit d'un œil observateur, et il lui vient à l'idée de se demander pourquoi cette pomme, en se détachant de la branche, est venue droit sur son visage plutôt que partout ailleurs ?

« Point d'effet sans cause, pensait-il, cherchons. » Et il chercha. Il chercha avec ardeur, avec persévérance, avec CONSCIENCE ! et il trouva la loi de pesanteur, la gravitation universelle des corps célestes ! !

Cherchez aussi, cherchez avec ardeur, avec persévérance, avec conscience ; cherchez et vous trouverez. Newton n'a pas tout fait. Il nous a donné des lois ma-

thématiques, vous avez à nous donner de jeunes hommes instruits et sensés.

Si vous y mettez du cœur, tout se transformera dans vos mains habiles en leçons attrayantes et fécondes, c'est-à-dire en pensées honnêtes et utiles, car toute leçon doit contenir sa moralité, comme tout fruit sa graine.

Si l'instruction n'avait pas pour résultat de nous rendre plus religieux, plus moraux, meilleurs enfin, elle ne serait plus qu'un vain plaisir de l'esprit, une curiosité dispendieuse. Elle ne mériterait, en ce moment, ni vos peines, ni les miennes !...

Dans mes précédentes conférences, j'ai pris pour sujet le pain, le vêtement, les moyens de transport.

Je voudrais aujourd'hui clore le cycle des préoccupations principales de l'humanité, et vous montrer l'homme arrivé au but que poursuit son activité incessante.

Après s'être nourri, s'être vêtu, après avoir obéi à ce besoin d'espace qui l'entraîne jusqu'aux pays les plus lointains, à ce besoin de sympathie qui le pousse d'un pôle à l'autre à la recherche de ses semblables, l'homme s'arrête ; il fonde des cités, des lois, des institutions, et il achève sa vie dans la joie de l'œuvre qu'il a fondée.

C'est cette pensée qui m'a fourni le petit thème que je vais livrer à vos réflexions, l'heure ne me permettant pas de le développer :

Un enfant échappé d'un naufrage s'éveilla un matin seul, faible, et dépourvu de tout, sur le bord d'une île vaste et inculte.

Cet enfant paraissait avoir six ans. Il languit tout le jour, errant sur cette terre inconnue et mangeant ce qui restait du repas des oiseaux, quand ceux-ci s'envolaient, effrayés à son approche.

La nuit vint et l'effraya à son tour. Pour échapper au désert de ténèbres dans lequel il se sentait comme perdu, il se mit à gratter la terre entre deux racines d'arbre, et, les mains ensanglantées par ce rude travail, il se blottit dans sa tanière.

Pendant cette nuit, il pensa beaucoup. Il pensa à sa famille absente et chercha à se remémorer, à travers les vagues souvenirs, les usages qu'il y avait vu pratiquer.

Cet exercice de la pensée le fit grandir d'une façon inattendue. Quand le jour vint, sa taille avait doublé; il paraissait avoir douze ans!

Il s'éloigna, dès le matin, tout engourdi de la gêne que sa croissance lui avait imposée dans un gîte où il s'était d'abord trouvé à l'aise.

Il s'éloigna donc et chercha sa vie aux branches des arbres. Mais quand il revint, le soir, un éboulement avait eu lieu, sa tanière était comblée.

« Je vais faire mieux, » dit-il.

Alors il se mit à casser des branches, les planta dans le sol, les entre-croisa solidement, et s'en fit une hutte large et commode.

Se trouvant mieux, il pensa moins et grandit moins aussi. Le lendemain, la faim le poussant, il cassa des branches, aiguisa des pierres, s'en fit des armes et devint grand chasseur.

Mais le temps des pluies arriva, et un jour, en revenant vers la hutte chargé de victimes, le chasseur ne retrouva plus qu'un amas de branchages pourris, jonchant le sol.

« Je ferai mieux, » dit-il.

Il semblait alors avoir dix-huit ans.

Il cousit ensemble les peaux des bêtes qu'il avait tuées, et s'en fit une tente solidement attachée à de forts pieux plantés en terre.

Alors confiant en ces forces qu'il sentait croître avec l'exercice, et aussi poussé par je ne sais quelle aspiration élevée et douce qui s'éveillait dans son âme, il s'aventura jusqu'aux confins de son île; cherchant sans pouvoir se rendre compte à lui-même de ce qu'il cherchait.

Un jour, il parvint jusqu'à un coteau où la vigne, artistement disposée en festons, et chargée de grappes pesantes, attestait par sa belle culture le travail et l'expérience. Bientôt notre jeune homme aperçut, sous un

berceau de roses sauvages et d'immortelles, deux vieillards, un homme et une femme qui se reposaient et causaient, en regardant au loin, avec un sourire d'amour, leur enfant, une belle jeune fille.

L'intelligence du jeune homme s'illumina soudain, et il vit clairement ce qu'il avait à faire.

Il s'approcha des vieillards, les interrogea avec un respect filial; et chacun lui apprit ce qui pouvait lui être utile. Puis ils l'emmenèrent dans leur demeure.

L'homme lui dévoila les premiers éléments des sciences, lui donna des outils et lui dit :

« Sois juste, sois fort, et travaille pour ceux qui viennent. »

La femme baigna ses pieds fatigués par la marche et la poussière, et elle lui dit :

« Aime ton Dieu, sois bon, et apprends la pitié. »

Mais elle ne lui révéla pas ce que Dieu avait mis de meilleur en son âme : elle garda ce riche trésor pour sa fille.

Le jeune homme s'en retourna transfiguré.

La connaissance et l'amour de ses semblables l'avaient amené, d'un seul élan, à la plénitude de son être.

Il avait atteint vingt-cinq ans!

Pour lui, désormais, le passé et le présent pâlissaient devant l'avenir entrevu.

Lorsqu'il approcha du lieu dont il avait fait sa demeure, il ne retrouva plus sa tente.

L'orage avait grondé dans sa solitude, et sa tente avait été emportée par les vents.

Mais alors il était instruit, aimant, prévoyant : il aimait et il esperait!

« Je vais faire mieux qu'une tente, » dit-il.

Il chercha parmi les outils que le vieillard lui avait donnés, saisit un pic (Mme Pape montre cet instrument), creusa profondément la terre, et en tira cette pierre (Mme Pape montre successivement les divers objets qu'elle nomme), ce moellon, avec lequel il construit quatre murs (Mme Pape pose sur la table les murs d'une petite maison).

Il reprit son pic, creusa la terre sur un autre point, ouvrit une mine et en tira le minerai que voici. Il le mit dans une fournaise ardente où le minerai fondit, et coula de la fournaise comme une lave de feu

Ce minerai fondu, cette fonte refroidie, la voici.

Mais elle était cassante, et il la lui fallait solide. Que fit-il? Il eut recours au travail. Le travail est son meilleur moyen, toujours!

Il alluma de nouveau le feu, dieu de l'industrie; il y plongea la fonte, et il l'épura à grands coups de marteau.

Qui de vous n'a vu flamber la forge? Qui de vous n'a entendu le bruit cadencé des marteaux sur l'enclume?...

(A ce moment on entend partir le chant d'un groupe d'enfants conduits par M. Delafontaine, tous les regards se tournent vers le point de la salle où ils se trouvent.)

REFRAIN.

Pan, pan, pan, la forge fume,
Pan, pan, pan, vite au fourneau,
Pan, pan, pan, battons l'enclume,
Pan, pan, pan, le fer est chaud.

COUPLETS.

Amis le fer et la vapeur
Iront, bravant la terre et l'onde,
Faire bientôt le tour du monde
Et soulager le travailleur. (Pan, pan....)

Battons le fer pour nos maisons,
Pour nos fabriques, nos usines;
Battons-le bien pour les machines
Qui doivent traîner nos wagons. (Pan, pan....)

Étendons les chemins ferrés
D'un bout à l'autre de la terre;

Pour hâter l'avenir prospère,
Au travail soyons toujours prêts! (Pan, pan....)

Avec le fer et le métal
Élevons des palais immenses,
Où les peuples, pleins d'espérances,
S'uniront pour vaincre le mal. (Pan, pan[1]....)

(Des applaudissements unanimes succèdent à ce chant très-bien exécuté. Mme Pape reprend :)

Et voici la fonte devenue du fer forgé.

Avec ce fer le jeune homme fait un plancher, un étage à sa maison, et il en double ainsi l'espace habitable.

(Mme Pape montre un plancher en fer peint au minium et le pose sur les murs.)

Mais il faut s'abriter contre la pluie. Il prend sa cognée, va dans la forêt, abat chênes et sapins, et fait la charpente que voici. Charpente si habilement fabriquée, calculée, que l'artisan, ici, touche au savant et à l'artiste.

(Mme Pape montre et dépose ensuite sur la maison une charpente en chêne.)

Sur cette charpente il pose un vêtement léger, mais impénétrable à la pluie, une couverture d'ardoises, que lui a fournie encore le sein inépuisable de la terre, sa bonne nourrice.

(Mme Pape pose la toiture sur la maison.)

Et le jour où, sur la cheminée de cette demeure œuvre de ses mains, notre jeune homme posa un bouquet en signe de réjouissance (Mme Pape pose le bouquet), ce jour-là il alla chercher la compagne que la sagesse des vieux parents avait formée au bien, et il se maria.

La demeure était bâtie, et la famille était fondée!...

A la femme l'intérieur de cette maison! A elle l'éco-

1. Extrait des *Récréations instructives*, publiées sous la direction de M. Jules Delbruck.

nomie domestique, la sécurité du mari, l'éducation des enfants, le bonheur de tous!...

Et voilà que si vous étiez une classe de jeunes filles, je me laisserais entraîner à vous développer une nouvelle et riante leçon de choses!

Avec quel intérêt nos enfants regarderont désormais les modestes outils dont l'artisan se sert pour construire nos demeures!

Ce pic, image du labeur obscur et dévoué.

Cette truelle infatigable qui, incessamment, passe et repasse pour consolider ou adoucir.

Cette équerre, emblème de la justice.

Ce compas, emblème de la science.

Ce fil à plomb, qui, à quelque point que ce soit du globe, indique à nos œuvres d'un côté la terre, de l'autre le ciel!...

Tous ces instruments, dis-je, sont devenus des amis qui parlent à nos yeux et nous font penser de saines choses!

Il me resterait à vous parler du ressort indispensable de l'éducation dans les salles d'asile, de l'*affection* qui doit régner entre la maîtresse et ses élèves, sous peine de voir tous ses efforts rester stériles. Mais sans doute cette vertu pédagogique de l'affection se fait apprécier aussi dans les écoles, et alors l'expérience vous en a appris autant qu'à moi sur ce sujet. Je ne voudrais point perdre le temps à prêcher des convertis : ce serait indiscret et impoli.

Laissant donc le fond comme démontré, je vous dirai un mot seulement de la forme, du *ton* de nos élèves et de nous-mêmes, dans nos rapports avec eux et entre eux.

Le *ton!* la politesse! cela ne semble rien, et cela est presque tout. Dans toutes nos dissensions, nos querelles, dans la famille, la rue, partout! j'ai toujours observé qu'il y a moins de méchanceté que d'impolitesse.

« On nous vole à Paris comme ailleurs, me disait un

jour un Américain, mais on nous vole avec tant de politesse, qu'on aurait envie de remercier le voleur! »

Voilà encore ce que disait un des plus excellents juges que je connaisse en éducation, un philosophe, un Anglais, Locke :

« Pour qu'un jeune homme de bonne maison devienne bien élevé et poli, il faut que son gouverneur soit bien élevé et poli lui-même.

« La politesse est un art qu'on ne peut apprendre ni enseigner par le moyen des livres. Un tailleur peut habiller un jeune homme à la mode, et un maître de danse donner de la grâce aux mouvements de son corps. Mais ces deux choses qui contribueront sans doute à relever son extérieur, ne le rendront jamais poli. Vous ne devez même pas attendre cet effet de la science, qui, si elle est mal administrée, ne servira qu'à le rendre plus impertinent et plus insupportable. C'est la politesse, dans le langage et les manières, qui donnera du lustre à toutes ses bonnes qualités, et qui les rendra utiles à lui-même en lui attirant l'estime et la sympathie de tout le monde. Mais, s'il manque de politesse, tous ses talents ne serviront qu'à le faire regarder comme un homme vain, orgueilleux et grossier. »

« .... Je conclus de cela, et de beaucoup d'autres raisons encore, qu'une vraie politesse, un ton bienveillant, est la première et la plus importante qualité que doive avoir celui qui se charge de l'éducation d'un enfant de bonne maison. »

Un enfant de bonne maison! Mais nos élèves sont tous des enfants de bonne, d'excellente maison, car tous viennent de la maison de Dieu, dans la maison de l'humanité!

Il existait autrefois, il y a bien longtemps! un homme, un type ridicule et redouté qu'on appelait le *maître d'école.*

Cet homme, sur lequel la raillerie a épuisé ses traits, méritait son sort, car il était coupable d'un grand crime : il n'aimait point les enfants!

Oh! plaignons-le, car vivant au milieu d'eux sans les

aimer, sans en être aimé, il devait être le plus malheureux des hommes!

Trois signes le caractérisaient dans tous les portraits qu'on faisait de lui, et dans ces trois signes, je ne puis m'empêcher de voir des symboles : sur son nez de larges lunettes, comme pour indiquer qu'il ne lisait que dans les livres; de chaque côté de sa tête de longues oreilles, comme pour indiquer que la froide science des livres l'avait rendu plus ignorant; dans sa main, ou à sa ceinture, un fouet aux rudes lanières, comme pour indiquer que son ignorance acquise l'avait rendu méchant.

Cet homme est mort, et bien mort! Dieu ait pitié de son âme!

Aujourd'hui il y a des instituteurs, vous, moi, chefs de famille, aimant nos enfants, aimés d'eux, et considérés par tous les gens sensés comme nous méritons de l'être.

Aujourd'hui, si un artiste, un écrivain attardé, essayait d'appliquer à l'instituteur les sarcasmes mérités par l'ancien maître d'école, il ne prouverait qu'une chose, c'est que lui aussi, comme ce maître tant raillé, ne sait que ce qu'il a lu; qu'il n'a pas appris à comparer les hommes et les choses de son temps avec les hommes et les choses des autres époques; et qu'il se fait, comme le vieux pédagogue, le porte-voix du préjugé.

Pourtant des différences profondes se sont établies depuis quarante ans, et tendent à se prononcer chaque jour davantage entre les maîtres du passé et ceux du présent.

Le maître d'école d'autrefois était le mercenaire des familles, le grand prêtre de la routine, le tourmenteur juré des petits enfants.

Ses leçons de choses, à lui, il les faisait avec le bâillon, la langue rouge, la robe de pénitence, les baisers à la terre, l'ignoble bonnet d'âne!

Il prétendait, à l'aide de son fouet abominable, asservir ces âmes naïves que Dieu a faites pour les libres et naturelles expansions de leur âge.

Il voulait tenir en arrêt ces jeunes esprits que Dieu pousse par tous les chemins à la recherche de la vérité.

Il s'applaudissait quand il était parvenu à enfoncer la crainte là où devait être l'affection, et le mépris là où devait être le respect!...

L'instituteur sent qu'il a une autre mission à remplir. Il sait que ces enfants, qui, pour ainsi dire, passent des mains de Dieu dans les siennes, doivent s'y préparer à devenir des hommes honnêtes, laborieux et bons. Et il comprend à quels devoirs une telle mission l'oblige.

Sa religion mieux comprise, les lois de son pays plus libérales et mieux étudiées, les intérêts publics, la marche des idées, tout lui dit qu'il remplit un ministère vraiment noble! si noble, que de toutes les récompenses auxquelles il puisse aspirer, la meilleure sera toujours la conscience d'avoir dignement rempli sa carrière.

Aujourd'hui, l'instruction populaire élevée à la hauteur d'une nécessité sociale; et l'instituteur, à la dignité de fonctionnaire public; l'institutrice mieux traitée par la loi du 10 avril, apportant de plus en plus à la tâche commune de l'éducation ce que la nature de la femme comporte de plus pénétrant, de plus délicat, et accélérant d'autant plus le progrès moral qu'elle y fournira un plus large contingent: voilà des lignes de démarcation profondément creusées entre le présent et le passé.

Désormais, instituteurs et institutrices associés comme dans un sauvetage commun, l'esprit ouvert à un sage progrès; amis de leurs élèves, et leur distribuant chaque jour avec bonté le pain de l'intelligence, ceux-là, dans leur obscur dévouement, sont plus que des maîtres d'école, plus que des mercenaires : ils sont les arbitres de nos destinées sociales, ils sont les collaborateurs de Dieu!

Avant de vous quitter, il faut que je vous fasse un aveu :

La première fois que je suis entrée ici, que j'ai vu ce nombreux auditoire d'hommes, moi qui n'ai jamais enseigné qu'à des enfants et à des femmes; quand je me

suis assise à cette place, où tant d'hommes éminents se sont assis, je me suis sentie accablée par le sentiment de ma faiblesse!

Je me suis demandé si les murs de cette antique Sorbonne, habitués à l'éloquence, n'allaient pas s'indigner d'entendre, pour la première fois, la voix d'une femme.

Votre bienveillance soutenue m'a rassurée.

Vous avez écouté la voix moins que la pensée. Les convictions de ma conscience ont été entendues de la vôtre; vous avez fait comme ceux qui boivent le vin sans s'inquiéter du vase.

C'est un souvenir qui ne s'effacera jamais de ma mémoire! Merci, messieurs et chers collègues!

Et au ministre courageux, qui n'a pas craint d'appeler une institutrice de la plus humble enfance dans ce concours réciproque de sympathies et de bonnes volontés, merci!!

(Séance du mercredi 18 septembre.)



DES COURS D'ADULTES

ET

DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES

PAR M. MAGGIOLO

Inspecteur d'académie à Nancy.

Ma première parole, en montant sur cette chaire qui rappelle tant de souvenirs dans le passé et dans le présent de notre glorieuse Université de France, sera une parole de profonde et respectueuse gratitude pour le ministre qui nous a conviés à cette fête universelle de travail, nous qui consacrons notre vie modeste et dévouée à la mission sainte de former des citoyens et des hommes !

Oui, Messieurs, je remercie, en votre nom, comme au mien, M. le ministre de l'instruction publique ; je remercie le Comité de souscription pour cette hospitalité qu'ils nous ont préparée au prix de tant de soins.

L'Exposition universelle de 1855 n'avait pas été visitée par les instituteurs. Ils ont été plus heureux en 1867; leur reconnaissance ne sera pas stérile ; elle leur impose des devoirs, et moi qui les connais, qui les apprécie et qui les aime, je ne crains pas de l'affirmer, ils sauront remplir ces devoirs !

Le sujet que nous devons étudier est vaste, le temps que nous devons mesurer est court, je dois être bref pour être complet.

Aussi, je me bornerai, malgré moi, à une revue rapide

et sèche d'un programme où j'ai résumé, en quelques chapitres, les questions principales que soulèvent l'organisation et la direction des cours d'adultes et des bibliothèques scolaires. Ce qui me rassure, c'est que vous êtes des hommes d'expérience, vous suppléerez par votre intelligence au laconisme nécessaire de ma leçon.

PREMIÈRE PARTIE.

I

But essentiel des cours d'adultes. Ce qui les distingue des classes du jour. Historique des cours d'adultes.

Instruire le pauvre qui n'a pas été à l'école dans les jours de sa rude et malheureuse jeunesse, conserver, développer, accroître et compléter chez l'adulte les connaissances acquises à l'école primaire, tel est, en deux mots, le but essentiel des classes du soir.

Au delà des écoles primaires, il faut des écoles spéciales, où la génération laborieuse déjà engagée dans la vie active puisse trouver l'instruction et l'éducation qui ont manqué à son enfance. Longtemps encore l'incurie des parents, la profonde ignorance des classes pauvres, l'apathie morale, qui accompagne presque toujours l'ignorance, empêcheront les enfants de recevoir tous l'instruction que l'État leur offre généreusement; d'où il suit que longtemps encore les classes d'adultes seront nécessaires là surtout où l'activité du travail industriel et l'émulation qu'elle excite rendent indispensables pour l'ouvrier les connaissances élémentaires qu'il n'a pas reçues ou qu'il a reçues d'une manière incomplète.

On n'ose plus aujourd'hui vanter les prétendus bienfaits de l'ignorance. La loi, l'Empereur, le Ministre,

l'opinion publique, les honnêtes gens de tous les partis, lui ont déclaré la guerre ; ils ont proclamé que l'instruction du peuple et son éducation sont les meilleures garanties de l'ordre public et de la prospérité nationale.

Partout, Dieu merci, on ouvre des asiles, des écoles, on perfectionne les procédés et les méthodes, on s'occupe de l'enfant, de l'avenir, et on fait bien, car nous sommes chargés d'un arriéré d'ignorance incroyable.

Le nombre des conscrits illettrés en 1860 et même en 1867, accuse une situation vraiment triste ; 89 878 en 1860, 70 528 en 1867 ; une armée entière d'ignorants, et cela dans notre beau pays de France, où depuis trente-quatre ans, nous avons formé et entretenu une vaillante armée d'instituteurs ! Il a fallu du courage et du patriotisme surtout, pour signaler à la face du monde une infériorité si douloureuse pour notre amour-propre national, mais la guérison, mais le salut, mais l'honneur étaient à ce prix ! Ce n'est pas l'école du jour, c'est l'école du soir qui triomphera de l'ignorance des adultes ; il y a longtemps que nos écoles de jour sont bien dirigées, que les maîtres ont de l'aptitude, de l'intelligence et du zèle, mais il existe une lacune déplorable, dans la vie intellectuelle et morale, de douze à vingt ans.

Les oiseaux du ciel enlèvent la bonne semence de la parole, les épines étouffent le bon grain... Ce qu'il nous faut, ce qui nous manque encore, dans beaucoup de départements, ce sont les cours d'adultes, les classes du dimanche, les bibliothèques scolaires.

Voilà le couronnement essentiel de notre système d'éducation primaire, et voilà pourquoi je résume en deux mots la double mission du maître dans la classe du soir :

Instruire le pauvre qui n'a pas été à l'école dans les jours de sa rude et malheureuse jeunesse, conserver, développer, perfectionner et compléter les connaissances acquises sur les bases de l'école primaire.

L'Université de France, et c'est sa gloire, n'a jamais

séparé l'instruction de l'éducation; il ne lui suffit pas d'élever le niveau intellectuel de la nation, elle veut aussi que l'éducation religieuse, morale et sociale s'accomplisse. C'est le vœu de la loi, c'est le vœu des familles, c'est la condition essentielle de la prospérité et de la sécurité de l'avenir. A l'école du soir, comme à l'école du jour, il faut satisfaire à ce double devoir; il faut que le maître, sans sortir du cercle des études professionnelles, sache tout à la fois s'élever par échelons successifs des notions les plus élémentaires aux connaissances les plus essentielles et les plus pratiques, et cela, dans l'ordre intellectuel comme dans l'ordre moral.

Ici se présente dans l'application une difficulté, contre laquelle j'ai vu échouer un grand nombre de maîtres. Le but est le même sans doute dans les classes du jour et dans les classes du soir, mais quelle différence dans l'emploi des moyens qui peuvent assurer le succès! « L'esprit de l'enfant est une lande inculte, il faut la défricher péniblement, longuement, — M. le ministre l'a dit avec raison, en un magnifique langage, — l'esprit de l'adulte, au contraire, c'est un sol où l'air et le soleil ont accumulé des forces productives; ouvrez le sillon, et la semence répandue lèvera et fleurira ! »

Ne l'oubliez donc jamais, l'adulte n'est plus un enfant, il a revêtu la robe virile, il vous faut compter avec lui. Conservez votre autorité morale sans doute, mais ne craignez pas d'user de cette bienveillante familiarité, qui commande le respect et l'affection, sans exclure ni la dignité ni la discipline.

Pour mieux préciser la nature et le caractère des classes du soir, voici quelques principes généraux que l'instituteur ne doit jamais perdre de vue, lorsqu'il s'agit de les organiser et de les diriger.

1° C'est l'honneur et la conscience du devoir accompli bien plutôt que le profit ou l'argent qui excitent et qui soutiennent le zèle de l'instituteur dans la direction des cours d'adultes;

2° L'esprit de sacrifice et de dévouement est d'autant plus énergique qu'il est plus spontané et plus libre;

3° Que le maître sache respecter l'adulte dans sa nature et dans sa liberté; qu'il l'instruise, qu'il le moralise et qu'il lui plaise;

4° L'enseignement doit avoir un caractère tellement pratique que l'adulte puisse en quelque sorte en constater, après chaque leçon, le profit et les avantages.

Ce sera l'honneur de notre temps d'avoir vu naître, se développer et grandir l'œuvre essentiellement morale et populaire des cours d'adultes. L'ancienne Université, celle de 1806, comme celle de 1816 et de 1821, se préoccupe exclusivement des enfants des écoles, des colléges, des lycées et aussi de cette jeunesse aisée, qui fréquente nos facultés et nos écoles de droit et de médecine, mais elle néglige, elle oublie entièrement cette jeunesse nombreuse, ardente, pauvre, qui n'est pas moins digne du plus vif intérêt, car c'est elle qui fait la force de nos armées, de nos ateliers, de notre industrie et de notre agriculture! En 1830, la multitude des illettrés effraya le gouvernement nouveau, il comprit la nécessité d'instruire le peuple, et une loi de progrès, la loi du 28 juin 1833, inaugura une ère nouvelle.

Une vaste et libérale enquête fut ouverte; j'ai eu l'honneur d'y prendre part, et c'est l'un des plus chers souvenirs de ma jeunesse.... Le soldat qui vieillit avec l'amour de son drapeau n'oublie jamais le champ de bataille où il a fait ses premières armes! C'est là que j'ai constaté la déplorable situation de l'enseignement primaire, au point de vue matériel, intellectuel et moral, dans ce même arrondissement de Lunéville, aujourd'hui l'un des plus florissants peut-être de l'Empire!

En 1833, sur 268 979 conscrits, savez-vous combien on comptait d'illettrés? presque la moitié, 131 353!

Mais les écoles primaires, élémentaires ou supérieures furent l'objet spécial et explicite de cette loi bienfaisante. Ce n'est pas que le législateur méconnût l'utilité des

cours d'adultes. Dans une circulaire du 4 juillet 1833, il leur assignait une place dans le système de l'instruction populaire. « L'asile, l'école du jour, l'école du soir, tels sont pour l'avenir les établissements qui par leur coexistence et leur harmonie doivent embrasser tous les faits et répondre à tous les besoins de la société. »

Mais il craignit de se laisser entraîner par un esprit d'ambition qui eût été périlleux, il ne prescrivit que ce qui était nécessaire et possible.

Le bien que la loi dans sa prudente réserve ne prescrit pas, l'administration et surtout l'initiative privée peuvent et doivent le réaliser successivement et partiellement ; elles profitent pour cela de la flexibilité de leurs moyens d'action, de la bonne volonté qu'elles rencontrent ou qu'elles font naître souvent dans les communes assez éclairées pour désirer et pour seconder de nouveaux progrès. C'est ce qui arriva en 1833, c'est ce que nous avons vu sous l'empire de la loi de 1850 jusqu'au jour où un ministre libéral prêcha une grande et sainte croisade contre l'ignorance.

Dans quelques villes importantes, dans les centres industriels, des hommes de science et de cœur instituèrent des cours du soir pour les ouvriers de bonne volonté.

A Paris, une association que l'on ne saurait trop louer, l'Association polytechnique ouvrit ses cours, des conférences, des bibliothèques ; elle tint à l'honneur de planter son drapeau dans tous les quartiers, partout où se rencontrait un atelier. Ce fut là certainement un bienfait, une œuvre excellente, il y eut des efforts individuels très-généreux, très-louables, mais le mouvement ne fut pas populaire, surtout en province.

En 1835 d'abord (22 décembre), puis en 1836 (22 mars), le ministre de l'instruction publique publia un règlement fort détaillé et trop complet sur l'établissement des classes d'adultes, sur l'enseignement, sur la discipline.

Les prescriptions en sont fort sages, mais les exigen-

ces sont telles qu'il y a de quoi effrayer les plus fermes courages; avis du comité local, avis du comité d'arrondissement, autorisation du conseil royal, plan du local visé et certifié par le maire, programmes d'enseignement, etc., etc.

Cette même année 1836, le ministre (M. Pelet de la Lozère) attachait son nom à l'organisation des salles d'asile.

L'asile s'adressait à l'enfance, il était fondé sur le principe large et fécond de la gratuité, il prit sa place et une place importante dans nos établissements scolaires, il en devint la base. Il n'en fut pas de même pour les classes d'adultes, leur temps n'était pas venu !

Douze ans plus tard, la révolution de Février survint; le 8 juin 1848, à Paris, on institue des lectures du soir, deux par semaine; le 1er décembre de la même année on recommande aux préfets l'établissement de ces lectures du soir, on envoie des programmes, on insiste avec raison sur la nécessité d'exclure de ces séances toute controverse ou discussion.

En 1836, le personnel enseignant n'était pas plus que l'opinion publique préparé à ce nouvel enseignement des adultes; en 1848, ce qui a manqué, c'est le calme nécessaire à l'étude; la politique avait tout envahi! La réaction fut douloureuse : nous ne l'avons pas oublié ; plus d'un instituteur dont les intentions étaient loyales fut la victime d'une situation mal comprise et mal définie. Oui, l'excessive liberté de 1848 fut encore plus fatale à l'œuvre des cours d'adultes que les défiances de 1850!

Vous ne vous méprenez pas sur ma pensée; je n'accuse ni la mauvaise volonté des hommes ni l'impuissance de leurs efforts: au contraire, je leur rends une pleine, une entière justice ; c'est la force des choses que je constate, mais j'ai le droit de signaler la différence qui existe entre la législation ancienne et la législation nouvelle. Comparez les documents contemporains avec les règlements et les arrêtés de 1836 ou de 1848, comparez l'ar-

ticle 74 de la loi du 15 mars avec les articles 2 et 7 de cette loi du 10 avril 1867, que j'appelle une loi de justice, de réparation et d'humanité, et vous comprendrez bien mieux que je ne saurais le dire la cause de ce merveilleux mouvement qui cette fois *part d'en bas, comme la séve qui monte dans les grands chênes.*

Nos enfants, au village aussi bien qu'à la ville, se sont levés, ils ont couru aux écoles du soir comme nos pères couraient aux frontières menacées.... Si les uns combattaient pour l'indépendance de la patrie, les autres combattent pour sa prospérité et pour sa gloire! On a ouvert 32 383 écoles du soir cet hiver, je ne pense pas que le conseil impérial ait donné pour cela 32 383 autorisations.

Cette revue rétrospective, que j'abrége, montre avec évidence la raison d'être des cours d'adultes, les services qu'ils sont appelés à rendre, les délicatesses aussi de leur nature qu'il faut comprendre et respecter, si l'on veut leur assurer, dans l'avenir, cette place d'honneur qu'ils occupent aujourd'hui dans notre système d'éducation populaire.

II

Instruction des adultes : méthodes, procédés, programmes.

L'instruction des adultes, je l'ai dit, a pour but essentiel soit de réparer les lacunes de l'enseignement élémentaire, soit de conserver les connaissances acquises, soit enfin de les développer et de les compléter.

Or, pour instruire des enfants ou des adultes, il faut trois choses bien distinctes, que l'on confond trop souvent et qu'il importe qu'un maître sache bien comprendre et bien appliquer : le mode, la méthode, les procédés.

Je ne discuterai ni les divers procédés d'enseignement,

ni les diverses méthodes, je ne vous parlerai pas même de mes prédilections pour le mode mixte, qui permet d'occuper tout à la fois et sans perte de temps tous les élèves d'une classe, je laisse à chacun une entière liberté pour le choix de sa méthode et de ses moyens personnels d'action sur l'intelligence de l'élève. Mais ce que je ne saurais trop recommander, c'est que le maître ne méprise pas la science pédagogique, c'est qu'il examine, qu'il étudie, qu'il discute les différentes méthodes, c'est qu'il s'applique à faire un choix judicieux des meilleurs procédés de l'enseignement. Ah ! ne laissez rien au hasard, rien au caprice, rien à l'aventure; le progrès dans l'école du soir comme dans l'école du jour est chose trop sérieuse, pour qu'on le compromette par une légèreté, qui serait une faute.

Il n'est pas possible, je le sais, d'établir des règles uniformes pour la direction pédagogique des cours d'adultes; chaque maître, sous sa responsabilité personnelle, doit étudier le milieu dans lequel il opère, les besoins de ses auditeurs, le degré de leur instruction, les exigences de leur état. Le progrès dépend presque toujours de votre initiative et de votre intelligence, et ce ne sera pas votre moindre mérite de savoir accommoder vos leçons aux nécessités locales, qu'il faut connaître, comprendre et surtout ménager.

C'est donc à vous qu'il appartient de préparer votre programme ; il sera plus ou moins bon selon que vous y apporterez plus ou moins de tact, de mesure, de bon sens.

A la campagne, bornez-vous, pour les hommes faits comme pour les enfants, aux matières que l'on appelle obligatoires; rien d'ailleurs ne vous empêche de communiquer à vos élèves avec les notions les plus élémentaires les connaissances qui peuvent le mieux les aider pour la conduite de leurs travaux ou le règlement de leurs intérêts.

Dans les centres populeux, le bien-être, l'extension

du commerce, le progrès des arts et de l'industrie ont amené pour le plus grand nombre le besoin impérieux d'un enseignement intermédiaire, qui sans aller jusqu'à la démonstration théorique des sciences, en fait néanmoins connaître les découvertes et en vulgarise les principales applications. Quelques exemples feront mieux comprendre ma pensée, en ce qui concerne la méthode et les programmes.

Quelle que soit votre méthode de lecture, appliquez-vous, à l'école du soir comme à celle du jour, à faire de cet exercice l'instrument principal du développement intellectuel. Choisissez bien vos textes, accoutumez l'adulte à lire avec aisance, avec naturel, avec le ton de la conversation. Lisez vous-même un passage que vous aurez bien préparé, — l'exemple en cette matière est bien préférable à la leçon, — lisez-le avec les inflexions de voix et le ton le plus convenables. Posez ensuite des questions sur le sens de telle phrase, l'orthographe de tel mot, la portée de telle expression ; faites faire un compte rendu, un résumé oral ou écrit de ce que vous avez lu. Il y a là pour la mémoire, pour l'intelligence, pour le cœur une source féconde d'excellents résultats ; j'ai entendu, à la suite de lectures bien faites et écoutées avec une sorte de recueillement, les meilleures leçons de morale, d'histoire, de géographie, d'industrie, d'agriculture et d'économie rurale ou domestique.

Je pourrais citer un grand nombre de communes où la pieuse industrie du maître n'a réussi à constituer un cours d'adultes que par l'attrait de ces lectures du soir. « Venez me voir, deux fois par semaine, disait-il aux jeunes gens, nous lirons ensemble quelques bons livres agréables et utiles de la bibliothèque. » On venait, on écoutait, et bientôt la salle était trop petite pour contenir la foule recueillie, qui se pressait aux leçons du soir !

En enseignant l'écriture, n'oubliez pas qu'il s'agit moins de former des professeurs de calligraphie que de mettre les adultes en état d'écrire couramment et lisible-

ment. Réservez tout le temps consacré à cet exercice à l'écriture posée et à l'expédiée.

C'est surtout dans l'enseignement de la langue nationale que le maître doit exercer une influence directe sur l'intelligence.... Bien plus que l'enfant, l'adulte qui vient s'asseoir sur les bancs de l'école apporte avec lui, sans en avoir conscience, l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons; il ne lui reste donc qu'à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait, en quelque sorte, par routine ou plutôt naturellement. Écrivez au tableau noir une phrase, simple et claire, assurez-vous que vos auditeurs en ont bien compris le sens, expliquez ou faites expliquer le rôle que chacun des mots joue dans la construction de la phrase; faites ensuite copier cette phrase, et vous aurez tout à la fois une leçon de logique pratique et une leçon d'orthographe. Pas de ces prétendues analyses logiques, qui faussent le jugement; pas de grammaire; faire étudier un livre à des adultes qui manient la bêche ou le rabot, c'est à plaisir les fatiguer et les éloigner. Que vos dictées graduées avec discernement soient analysées sobrement au point de vue des idées, des mots, de l'orthographe; qu'elles aient pour objet un trait d'histoire, une invention utile, une lettre de famille, un mémoire, le compte rendu d'une affaire, et vous aurez largement posé, dans l'école du soir, le fondement de l'enseignement de la langue.

Pour le calcul et l'arithmétique, exercez-vous à rendre vos leçons utiles; empruntez vos problèmes aux circonstances de la vie réelle, aux faits de l'économie domestique, rurale, industrielle.... Que l'arithmétique devienne pour vos élèves un cours de logique populaire, appliquée aux besoins de chaque jour.... Que votre enseignement ait un caractère essentiellement pratique.

Or, j'appelle enseignement pratique un enseignement qui permet à l'adulte de tirer parti de ses connaissances pour les besoins de sa position et ceux de sa famille, et cela, au jour le jour, à mesure qu'il les acquiert.

L'expérience est faite : l'école est remplie quand le maître est habile; elle est vide, abandonnée, déserte, quand il est incapable ou malhabile; ce n'est plus ni l'apathie des jeunes gens, ni l'incurie des familles qu'il faut accuser de l'insuccès d'un cours d'adultes, c'est le maître, qui n'a pas su donner à ses leçons ce caractère d'utilité pratique qui les fait apprécier. Apprenez donc à l'adulte à faire lui-même ses affaires, à écrire une lettre, à dresser un compte, un mémoire, un inventaire, un plan; enseignez-lui à cuber un terrassement ou une charpente, et soyez persuadés que sa reconnaissance et celle des familles seront la récompense bien méritée de vos efforts et de votre intelligence.

Je ne vous parlerai pas des matières facultatives; il faut les réserver pour les villes, pour les centres d'industrie, ou enfin pour ces communes privilégiées où, depuis plusieurs années, le maître a su élever le niveau de l'intelligence. Mais je ne saurais trop le répéter, vous pouvez tous, avec une bonne méthode, réduire dans une discrète mesure à des exercices pratiques et à des notions simples et usuelles les éléments essentiels de ce que j'appellerais volontiers la partie supérieure de l'enseignement, le chant, le dessin, l'agriculture, l'histoire et la géographie nationales, l'industrie et même les sciences physiques et naturelles.

Nous n'avons pas certainement la sotte prétention d'initier aux théories de la science le travailleur de la terre, de l'usine ou de l'atelier, mais nous voulons que la culture générale de son esprit soit pour lui tout à la fois une force, un capital et une source aussi de ces jouissances intellectuelles et morales, qui font le charme des existences les plus modestes et des plus humbles demeures.

III

Éducation morale : méthodes, procédés, programmes.

L'instruction n'est rien sans l'éducation, c'est une vérité incontestable ; à l'école du soir, comme à l'école du jour, c'est un devoir pour le maître d'élever l'âme de ses auditeurs, de mettre leur imagination sous l'abri du sentiment moral et religieux, de former leur caractère et leur conscience et de leur inspirer avec l'amour des vertus privées et publiques le respect de l'autorité divine et humaine.

Ces principes posés et admis, voyons les procédés qui peuvent le mieux convenir à cette régénération morale, qui est le but suprême de l'éducation.

Pour l'éducation, plus encore que pour l'instruction, il importe que le maître étudie sérieusement le milieu dans lequel il opère, qu'il respecte la liberté des adultes, qui ne sont en réalité que des recrues volontaires, qu'il ne se lance pas dans les aventures, qu'il ne compromette pas par un zèle irréfléchi le succès de son œuvre ! Sans parler de quelques instituteurs d'élite, qui ont traité, dans une série de leçons, les questions essentielles de la morale, la plupart des maîtres, — et je les loue de cette prudente réserve, — se bornent à développer le sens moral par des lectures, par des dictées, par des récits choisis et préparés avec soin.

Pour moi, c'est le moyen le meilleur et le plus efficace peut-être d'obtenir le progrès moral et religieux, qui s'accomplit à son temps et à son heure, dans les mystérieuses profondeurs de l'âme, comme le grain qui germe et qui croît la nuit et le jour, sans que le semeur s'en aperçoive ! Vous trouverez dans des livres bien faits d'agriculture, d'hygiène, d'industrie, d'histoire, d'excel-

lentes leçons de conduite, de courage civil ou militaire, de patriotisme.... Montrez à vos adultes qu'une émulation féconde s'est emparée de toutes les intelligences et de toutes les carrières, que la vie est une lutte, qu'elle a ses bons et ses mauvais jours, que le succès est plus que jamais à la patience, au travail, à l'énergie; armez-les surtout, ces braves ouvriers, armez-les d'une fermeté virile contre les mauvais conseils et contre les mauvais exemples; dites-leur que la première des libertés et la plus inviolable, c'est la liberté de bien faire; qu'on n'est vraiment un homme de bien que lorsqu'on est assez fort pour résister au mal!

Enseignez aux adultes ce que c'est que la famille, les obligations douces et sacrées du fils, du frère, de l'époux et du père; enseignez-leur ce que c'est que la société civile, le respect de l'autorité et du prince, et répétez-leur souvent que si la liberté du citoyen est un droit, l'obéissance à la loi est un devoir!

Oui, c'est un devoir pour ceux qui ont l'honneur de participer au sacerdoce de l'enseignement public dans notre société essentiellement laïque, de prémunir contre la double maladie du dénigrement et des défaillances morales cette jeunesse impatiente, qui a quitté les bancs de l'école pour affronter les rudes labeurs de la vie active. Efforcez-vous donc d'affermir dans les âmes la foi et l'instruction, ces deux forteresses de nos temps modernes; elles sont plus que jamais nécessaires, car jamais la lutte éternelle, entre le bien et le mal n'a été plus vive, et jamais il n'a fallu à la liberté de l'homme plus de courage et plus d'énergie pour triompher.

Notre siècle, sans doute, comme les siècles les plus beaux et les meilleurs, a ses laideurs, ses infirmités, ses hontes, mais il a aussi ses dévouements, ses nobles aspirations, ses vertus et ses gloires.... Ah! dites à l'ouvrier laborieux ce que l'on fait pour lui, conduisez-le d'étape en étape, de l'enfance à l'adolescence, de l'adolescence à l'âge mur et à la vieillesse; faites-lui comprendre les

avantages de l'épargne et ces merveilleuses institutions qui protégent aujourd'hui le travailleur honnête et prévoyant contre les périls du chômage, de la maladie, de la vieillesse et de la mort!

IV

De la discipline. Du règlement intérieur. De la gratuité.

La discipline, vous le savez, c'est l'âme de l'école, la garantie des fortes études et des bonnes mœurs, c'est elle qui dispense avec justice l'éloge ou le blâme, la récompense ou le châtiment. Mais il ne faut pas l'oublier, l'adulte n'est pas un écolier enrégimenté comme l'enfant, c'est une recrue volontaire sur lequel trop souvent le père et le patron n'ont plus d'autorité; il faut donc lui faire comprendre la nécessité de l'instruction. Traitez-le en homme, ayez confiance en lui, laissez-lui avec le gouvernement de lui-même la responsabilité de ses actes. Apprenez-lui à respecter la loi; or la loi, dans l'école, c'est le règlement. Rédigez vous-même, de concert avec l'autorité locale, et après avoir pris au besoin l'avis de l'inspecteur primaire, un règlement tout à la fois *simple* et *complet*, affichez-le dans l'école; l'adulte qui viendra se faire inscrire en prendra connaissance; ce sera la loi, il s'engagera naturellement à l'observer. L'exactitude, l'assiduité, la propreté, le travail, le silence, la docilité, telles sont les obligations principales auxquelles il devra se soumettre. Il n'est pas besoin, comme dans le règlement des écoles du jour, d'insister, dans un chapitre spécial, sur les châtiments et sur les récompenses. Le régime intérieur des cours d'adultes ne peut pas être assombri par des punitions; celui qui ne veut pas obéir se retire volontairement, comme il est venu.... En droit donc, aucune

pénalité; en fait, un bon avis, un conseil plus ou moins sévère, une réprimande privée plutôt que publique, une plainte adressée à la famille de l'adulte, s'il est mineur, suffiront pour assurer la discipline.... Le renvoi provisoire et enfin l'exclusion sont des mesures très-rares et fort graves, qui exigeraient l'intervention de l'autorité municipale.

Le maître doit être très-sobre en matière de récompenses; l'éloge même n'est pas sans danger; vous avez à traiter avec des hommes et non pas avec des enfants; soyez polis, soyez justes, un *c'est bien*, un *je vous remercie*, une note inscrite sur le registre, après une bonne réponse, soutiennent le zèle de l'adulte et l'excitent, sans éveiller des critiques, des jalousies ou des rivalités toujours fâcheuses. Ce n'est pas que je veuille vous priver dans l'instruction de l'adulte des ressources que présente l'émulation. Mais c'est à l'autorité locale, aux inspecteurs qu'il vous faut laisser le soin d'établir des distributions de prix. A l'école du soir, comme à l'école du jour, *observez la plus stricte justice !*

Le règlement intérieur assure dans la classe le silence, l'ordre, le progrès, mais, — et c'est une des objections sérieuses que nous adressent les ennemis des cours du soir, — peut-il empêcher l'adulte qui a quitté la maison paternelle de mésuser de sa liberté? Évidemment, il y a là un danger; il faut que l'administration municipale veille au repos de la rue, il faut surtout que l'adulte comprenne que sa responsabilité est engagée, qu'il est de son devoir, de son intérêt, de son honneur de se bien conduire au dehors.

Le triomphe d'un bon maître, je l'ai constaté cent fois, c'est d'obtenir pour prix de ses leçons que ses élèves reconnaissants se soumettent volontairement aux prescriptions qu'il a faites pour le retour dans la famille.

Dans mes visites aux cours d'adultes, en hiver, j'ai parcouru souvent, de 9 à 10 heures du soir, les rues de communes populeuses, agricoles ou industrielles,

et jamais je n'ai rencontré aucun de ces braves jeunes gens, qui avaient entendu les leçons de tempérance et d'économie que je leur donne toujours, quand j'ai le bonheur de me trouver au milieu d'eux. Le cabaret ne fait pas fortune, quand le cours d'adultes est bien dirigé, je l'ai constaté cent fois, et j'ai connu un honnête débitant qui avait imaginé d'ouvrir gratuitement un cours du soir dans l'une des salles de son établissement.

Une prière que je vous adresse, c'est d'observer la plus scrupuleuse exactitude pour les heures d'entrée et de sortie; soyez toujours à votre classe à l'heure convenue; que tout y soit préparé pour votre leçon; ne la prolongez jamais au delà du temps fixé.

Vous accoutumerez ainsi les adultes à l'exactitude, à l'assiduité; les familles seront averties, et vous éviterez bien des retards, bien des négligences, bien des absences.

Concertez-vous d'ailleurs avec M. le maire pour que la police extérieure, sans être tracassière, soit bien faite avant et après les heures de classe. Ce ne sont pas les élèves des cours d'adultes qui troublent le repos de la nuit par les orgies du dimanche ou du lundi; l'expérience démontre que la moralité de la jeunesse est presque toujours en rapport avec les progrès des classes du soir. Oui, le maître qui a de l'autorité morale obtient tout ce qu'il veut de la reconnaissance des adultes, son influence se fait sentir au dehors tout aussi bien que dans l'intérieur de l'école; c'est par la justice, par l'affection, par le dévouement que l'éducation morale s'accomplit.

La sévérité, les paroles amères, la rigueur, les injures, la violence blessent la dignité des âmes honnêtes, elles sont impuissantes, aux cours d'adultes surtout, pour réformer ou pour corriger les caractères difficiles et les natures mauvaises!

Les cours d'adultes sont pour la plupart gratuits. Sur 843 261 élèves qui les ont fréquentés en 1867, 81 962 seulement ont payé une rétribution dont le produit total n'est que de 285 185 francs, soit environ 3 francs pour

une durée moyenne de quatre mois. Aussi, il faut le reconnaître et le proclamer à la gloire des instituteurs: c'est le principe fécond de la gratuité qui a assuré le succès des cours d'adultes. L'élan a été d'autant plus énergique qu'il était plus spontané, l'esprit de sacrifice et de dévouement a opéré des merveilles!

Dans la Meurthe, par exemple, nous comptions, en 1866, 125 cours payants dont les 1688 auditeurs avaient versé une somme de 3191 francs; en 1867, sans aucune pression de notre part, 20 instituteurs seulement sur un nombre total de 932 ont exigé une rétribution, ils ont reçu 501 fr. 50 pour 207 élèves.... c'était leur droit, je doute qu'ils en usent à l'avenir.

Ne croyez pas que la gratuité qui a fondé le cours d'adultes et qui a ajouté à la considération morale du maître ait nui à ses intérêts pécuniaires; au contraire, elle lui a assuré pour l'avenir une source de produits que nous n'osions pas espérer. En 1867, les communes, les particuliers ont doublé le chiffre de leurs subventions; si nous avons perdu 2589 fr. de rétributions, nous avons fait un bénéfice de 14423 fr.; ce qui a porté de 12345 fr. à 31108 fr. 40 c. la dépense totale des cours d'adultes dans la Meurthe; elle sera de plus de 60000 en 1868,... et cependant nous ne demandons rien au département!

La comparaison des chiffres que fournit la statistique de 1866 avec ceux de la statistique de 1867[1], prouve mieux que des paroles que les populations savent apprécier et récompenser des services rendus avec dévouement et reçus avec reconnaissance. Les subventions des conseils municipaux se sont élevées de 759575 francs à 1266719 francs, une mieux value de 507144 francs en une seule année et cela avant même que la loi eût parlé!

1. Voici ces chiffres :

	Dépense totale.	Rétributions.	Subventions des conseils municipaux.	Libéralités privées.
1866.	1345256	414940	656164	103411
1867.	1860286	285185	1145304	121415

Oui, vous avez gratuitement donné votre cœur et votre esprit à cette œuvre de progrès; vous avez semé, je ne dirai pas dans les larmes, mais dans la fatigue et le sacrifice; vous moissonnez dans l'allégresse et l'honneur, et c'est justice!

V

De l'époque et de la durée des cours. Du nombre des leçons. De leur préparation, etc.

Il en est de l'époque et de la durée des cours d'adultes comme des programmes; il faut consulter avant tout les habitudes locales, les besoins, les vœux des populations; il n'y a rien d'absolu, tout est relatif en cette matière.

En général, il ne convient pas que le cours dure plus de trois ou quatre mois; il importe de ménager les forces du maître et surtout de faire comprendre aux adultes que l'enseignement qui leur est offert n'est mis que temporairement à leur disposition.

Les époques varient selon les localités, l'ouverture a lieu du 15 octobre au 1er décembre, la clôture du 1er février au 1er avril. Le nombre des leçons par semaine et leur durée dépendra de circonstances nombreuses, variées, souvent délicates; il serait dangereux de ne pas laisser sur ce point une complète liberté à l'instituteur et à l'autorité locale.

Le chiffre plus ou moins considérable des auditeurs, la diversité de leurs connaissances, leur désir plus ou moins accusé de s'instruire, leur volonté, la santé du maître, ses forces physiques, ses obligations accessoires sont autant de motifs qu'il faut prendre en sérieuse considération.

J'ai vu des cours d'adultes, et des meilleurs, où le nombre des leçons avait doublé sur les instances des

élèves; un maître habile annonce qu'il craint de fatiguer ses auditeurs, il leur demande seulement trois ou quatre heures par semaine, deux séances;.... l'ouvrier vient, un peu par curiosité peut-être, il y prend le goût d'un travail qui convient à sa nature, à sa carrière, à son avenir, il en profite, le cours a lieu chaque jour et il porte des fruits abondants!

La durée moyenne de chaque séance varie entre deux et trois heures; le cours de trois heures ne peut être qu'une exception, il faut que des exercices de musique, de dessin, de lecture, ou la coopération d'une personne étrangère, occupent l'élève sans fatiguer le maître.

L'âge d'admission aux cours d'adultes peut être fixé de 12 à 15 ans, selon que les élèves fréquentent plus ou moins longtemps les écoles primaires; mais n'admettez pas sans de sérieux motifs les élèves du jour; éloignez-les absolument des concours, ne les interrogez pas; si vous sembliez vous occuper d'eux, vous blesseriez les adultes dans leur amour-propre, vous les éloigneriez, ce qu'il faut éviter à tout prix. Il n'y a qu'un classement convenable, c'est la distribution des adultes en trois divisions, d'après leur force moyenne sur l'ensemble des matières de l'enseignement. Ils ne seront pas tous aussi capables et aussi intelligents les uns que les autres, mais la classe du soir n'est pas la classe du jour; vous n'interrogez, en général, que ceux qui le demandent; chacun est là comme au sermon, à l'église, il profite de la leçon, selon son aptitude et sa libre volonté. J'ai vu des instituteurs établir cinq ou même six divisions; il y a plus de fatigue, et peut-être moins de succès; le temps du maître est limité, la part qui en revient à chaque division sera d'autant plus faible qu'elles seront plus nombreuses.

Établissez donc trois sections: la section inférieure pour les *illettrés*, dont le nombre diminue chaque jour; la section intermédiaire, pour ceux qui ne possèdent que les notions élémentaires, pour les recrues nouvelles; la section supérieure, pour ceux qui ont étudié les matières

facultatives à l'école du jour, et pour les vétérans des écoles du soir.

Rien de plus facile, dans la pratique, que ce classement, rationnel, pour un maître qui connaît bien le niveau intellectuel de sa commune.

Il est utile et nécessaire de préparer la classe du soir, et cependant il est difficile à un instituteur de trouver assez de temps pour le bien faire. Qu'il y songe le jeudi, le dimanche, mais surtout qu'il prépare, en été, ses armes pour la campagne d'hiver. Trois mois d'un cours bien dirigé et bien préparé sont préférables à six mois d'un cours où rien n'est ordonné, et où la fantaisie du maître et des élèves fait seule la loi. J'ai déjà entre les mains des programmes parfaitement rédigés pour l'hiver 1867-1868; tout y est prévu avec une sagesse qui m'enchante, et je ne m'étonne pas que le succès couronne largement les efforts d'une prévoyance aussi louable. Voilà le meilleur moyen de concilier avec les exigences et les fatigues de la classe du jour la préparation de la classe du soir. Ce n'est pas moi qui ai imposé à ces honnêtes instituteurs le travail qu'ils m'ont envoyé, ils en ont le mérite et l'honneur; leur exemple sera imité, je vous en réponds, car, Dieu merci, le bien, lui aussi, est contagieux!

Il faut enfin qu'un sage emploi du temps donne une satisfaction légitime à tous les besoins, et qu'il triomphe de tous les obstacles. Ce problème est sérieux et complexe, je le sais bien; la solution est fort difficile, sans doute, mais avec l'esprit d'observation, avec du tact, avec du bon sens, on arrive à établir dans la répartition des exercices l'ordre, la régularité, la méthode, l'économie ou plutôt l'équilibre et l'harmonie, qui sont les conditions essentielles du succès. Aux deux extrémités de la vie scolaire, au cours d'adultes comme à l'asile, il y a des exercices communs à tous, des leçons usuelles, qui comprennent tour à tour l'agriculture, l'industrie, l'histoire, la musique, l'hygiène du corps, et surtout l'hygiène de l'âme.... Oui, quand le maître est habile, quand il a de

la conscience et surtout le feu sacré, le cours d'adultes devient pour le jeune homme un apprentissage sérieux de la vie réelle et l'exercice pratique de l'intelligence et de la moralité !

VI

Des concours et des récompenses. Du certificat d'études.

On a cru longtemps impossible de discipliner les adultes, de les accoutumer à l'assiduité, de les soumettre à un travail réglé, et surtout de mesurer leurs progrès, et de récompenser leurs efforts. Or, nous l'avons démontré, il est facile, avec de la volonté et de la persévérance, d'obtenir le respect de la discipline et l'exactitude aux leçons. Le serait-il moins de constater les résultats acquis, et de leur accorder une rémunération légitime? Je ne le pense pas; voici d'ailleurs les moyens que j'ai vu employer avec succès, ce ne sont pas des théories, ce sont des faits que je vous demande la permission de vous exposer simplement.

1° Les registres et les rapports.

Les directeurs et les directrices de chacun de nos cours consignent avec soin, sur un registre spécial, religieusement conservé dans l'école, les notes d'assiduité, de travail et de progrès méritées par chaque adulte. Ils ont soin, à l'entrée comme à la sortie du cours, de procéder d'une manière discrète à l'inventaire des connaissances anciennes et nouvelles que possède chacun des auditeurs. De plus, au 30 décembre et au 15 février, ils me font connaître dans un rapport confidentiel les sympathies ou les défiances qu'ils rencontrent, les résultats obtenus, les difficultés vaincues, celles qui n'ont pu l'être encore.

Cette revue rétrospective, ou plutôt cet examen d'une situation bien étudiée, est pour le maître une joie dans le

succès, une consolation dans les épreuves de la lutte, une force toujours. Pour moi, je ne saurais vous dire assez combien j'aime à méditer ces documents intimes, qui renferment les détails les plus précieux sur l'état moral des populations et sur la valeur des maîtres. Dans plus d'une commune, nous avons eu à soutenir des retours offensifs contre l'ignorance ; la foi et le courage des instituteurs n'ont pas été ébranlés, ils savaient que nous combattions avec eux, et que les persévérants triomphent de tous les obstacles !

2° Les distributions de récompenses et les concours.

L'adulte, lorsqu'il a conservé le sens moral, aime et recherche bien plus que l'enfant les distinctions et les récompenses. Elles ont pour lui plus de valeur, il en comprend mieux la portée. Il est donc utile et nécessaire d'établir dans la commune et au chef-lieu du canton ou du département, des distributions de prix, de livrets de caisse d'épargne ou de médailles.

Le 13 août 1864, M. le ministre demandait que l'on accordât dans chaque canton un prix pour l'enfant de quinze ans et pour le jeune homme de dix-huit ans, qui auront le mieux conservé et le plus accru l'enseignement de l'école.

L'idée était grande et belle assurément, cependant elle fut accueillie avec une sorte de défiance. On disait que les ouvriers habitués aux loisirs du cabaret ou de la veillée n'iraient pas aux classes du soir, que surtout ils ne se présenteraient jamais ni à l'école communale, ni au chef-lieu de canton pour y subir des examens?

Eh bien, on avait compté sans le zèle de nos maîtres, on avait mal apprécié ce noble besoin des choses de l'intelligence qui distingue aujourd'hui les populations des campagnes aussi bien que celles des villes.

Nous avons exécuté résolûment et avec foi les prescriptions du ministre, nous avons aujourd'hui plus de quatre cents distributions de prix, et bientôt nous en aurons partout. Le vote des communes et la générosité privée sur-

tout rendent facile la création de ces fêtes scolaires qui ont le précieux avantage d'exciter chez l'adulte comme chez l'enfant cette émulation de bon aloi qui les retient à l'école. Or, l'école du soir, partout où elle est heureusement dirigée, c'est pour l'adulte un lien qui le rattache au maître qui a formé son enfance, c'est un préservatif contre l'oisiveté, les mauvaises compagnies, le cabaret, à cet âge surtout où la jeunesse vive, ardente, inexpérimentée, a besoin de cette direction paternelle, qui lui manque trop souvent au foyer domestique. Heureux le pays où une bonne parole, une simple mention, un livre, une médaille, suffisent pour inspirer l'amour de ce qui est juste, honnête et beau. J'ai, depuis trois ans, présidé plus de cinquante distributions de prix faites à des adultes, j'ai vu des larmes de joie dans les yeux des mères et des vieillards, j'ai vu des patrons augmenter le salaire de l'ouvrier couronné, et ce n'est jamais sans émotion que j'ai pressé ces rudes et vaillantes mains, que le travail n'a pas alourdies, et qui, chaque soir, ont déposé leur outil pour prendre le crayon ou la plume! Le prix suppose la victoire, et il n'y a pas de victoire sans combat, aussi je vous aurais montré, dès aujourd'hui, les conditions essentielles et les avantages des concours soit à l'école de la commune, soit au chef-lieu du canton et du département, si je ne réservais pour une autre conférence cette question importante, que votre Comité m'a chargé de traiter devant vous.

3° Certificat d'études.

Enfin, par une circulaire en date du 22 décembre dernier, M. le ministre a décidé qu'un certificat d'études primaires pourrait être délivré aux auditeurs qui auraient suivi régulièrement un cours du soir. L'examen est facultatif, on respecte la liberté de l'adulte, on se borne à indiquer les mesures à prendre pour la collation de ce grade, qui inaugure une ère nouvelle dans l'histoire de l'éducation populaire en France.

Le 1er janvier 1867, le préfet constitue auprès de cha-

que cours d'adultes un jury chargé de constater l'assiduité et les progrès. Le maire, le curé, les délégués présents dans la commune et l'instituteur en font partie, le programme est conforme à celui du 20 août 1866, pour les élèves des écoles du jour. Du 1er au 15 mars, plus de 3500 adultes consentent à subir l'examen, et 2305 sont jugés dignes de ce certificat d'études, que nos intelligentes populations appellent, avec une fierté légitime, un certificat d'honneur !

VII

La coopération du maire, du curé, des délégués et des amis de l'éducation populaire.

Quels sont les cours qui ont le mieux réussi, ceux où la fréquentation a été plus régulière, les progrès plus remarquables? Plus d'une fois j'ai posé cette question à des hommes compétents, et la réponse a été partout la même, la voici : Les cours les mieux suivis, ceux qui ont donné les meilleurs résultats, ce sont ceux dont le maître a su profiter des avantages que présente pour la discipline, pour la tenue, pour l'enseignement et pour la moralité, la coopération bienveillante, discrète, efficace du maire, du curé, des délégués et des amis de l'éducation populaire. Que faut-il en conclure? c'est qu'il serait utile et convenable d'organiser auprès de chaque cours d'adultes, un comité local de patronage, dont les membres iraient tour à tour assister à ces paisibles réunions du soir et donner tout à la fois aux élèves une preuve d'intérêt et d'affection, aux maîtres un concours souvent bien nécessaire. Rien du reste de plus facile partout où l'on rencontre des hommes instruits, intelligents, dévoués; j'ajoute que rien n'est plus nécessaire pour assu-

rer dans l'avenir la prospérité de cet enseignement, que j'appellerais volontiers l'enseignement secondaire du peuple. Comment, en effet, le maître et son adjoint pourraient-ils suffire aux exigences des matières facultatives qui, chaque année, compteront un nombre plus considérable d'auditeurs, à mesure que s'élèvera le niveau intellectuel de la nation? En voulez-vous une preuve? en 1866 346 307 adultes suivent des cours supérieurs de dessin, d'histoire, de sciences, de musique, etc.; en 1867, leur nombre s'accroît de 125 842, il est de 472 142! Nous n'en resterons pas là, et voilà pourquoi nous avons besoin de faire appel à toutes les forces vives de la société et à la puissance de l'initiative privée, qui, chez nous, n'a pas encore cette grande position qu'elle occupe chez les peuples voisins. Est-ce que la parole d'un médecin, d'un industriel, d'un légiste, d'un de ces hommes de bien que nous trouvons à la ferme ou au château n'aurait pas, à son temps et à son heure, la plus heureuse influence sur l'intelligence et sur le cœur de nos adultes? Vous n'en doutez pas, et vous ne négligerez jamais de signaler discrètement à vos chefs les hommes qui par la dignité de leur vie et le sens pratique des choses vous sembleront des coopérateurs utiles. Il s'agit de nous créer au point de vue moral et intellectuel des ressources analogues à celles que l'article 15 de la loi du 18 avril nous prépare au point de vue matériel par l'institution légale de la caisse des écoles. Et pour cela il suffit d'élargir le cercle des attributions dont jouissent déjà les délégués des cantons et les membres de ce jury local, qui nous rendent des services si bien appréciés pour la collation des diplômes et pour la direction des concours entre les élèves des écoles du jour et des écoles du soir.

Cependant les roses ont des épines, il n'est rien de si parfait dont on n'abuse parfois; en nos jours de virilité orageuse, il peut arriver, il arrive même, que des hommes honnêtes et convaincus cherchent à répandre des doctrines religieuses, politiques ou sociales qui peuvent

n'être pas sans danger ou du moins éveiller des inquiétudes. Il est donc nécessaire que l'instituteur apporte la plus grande prudence en cette matière, et que jamais, sans y avoir été préalablement autorisé, il n'invite personne à porter la parole dans son cours; qu'il exprime, s'il le faut, son regret de ne pouvoir accepter une collaboration qu'on lui offrirait, avant d'avoir rempli les conditions légales. Qu'il se retranche toujours derrière la loi, notre souveraine maîtresse et la sauvegarde de tous, qu'il ne préjuge pas la décision de l'autorité supérieure. Il y a des règles établies pour les conférences littéraires, on les applique au besoin aux cours d'adultes; en tout cas, le maître habile ne se compromet pas, il ne s'expose pas à souffrir d'un refus qui peut soulever contre lui des inimitiés locales toujours fâcheuses.

VIII

Conséquences immédiates des cours d'adultes. Les conscrits et les conjoints illettrés.

Le succès des cours d'adultes a déterminé un heureux mouvement de l'opinion publique en ce qui concerne les choses de l'intelligence, c'est une vérité que nul ne saurait contester. On comprend mieux le besoin de l'instruction, on rougit de l'ignorance, c'est la première condition du progrès. Le père envoie ses enfants à l'école du jour et à l'école du soir, il ne veut pas qu'ils soient illettrés comme lui; on dirait que le bon sens populaire exige que l'homme s'élève dans ses forces intelligentes et morales pour n'être pas inférieur aux choses matérielles, dont l'amélioration et le perfectionnement frappent tous les yeux.

Aussi quelle transformation dans les mœurs et dans les

idées de la nation ! en 1866, 595 506 auditeurs se présentent aux cours d'adultes, 249 155 sont complétement illettrés ou à peu près; à la sortie, le nombre des ignorants est réduit à 17 940, qui ne savent que lire.

En 1867, au mois de novembre, sur 829 555 adultes, il y a 357 406 illettrés. A la sortie, il n'en reste plus que 27 314, et encore ces illettrés-là savent lire..., ils sauront écrire l'an prochain et compter!...

Ainsi en deux années les instituteurs de France ont arraché à l'ignorance, c'est-à-dire à la misère matérielle, intellectuelle et morale 661 351 victimes ! Certes, c'est là un magnifique succès et ils ont bien mérité cette médaille d'or que le jury international du dixième groupe leur a voté à l'unanimité et par acclamation, récompense éclatante d'un dévouement sans égal! Il a fallu trente ans pour abaisser de 46 à 23 la moyenne générale des conscrits illettrés[1], il n'en faudra pas dix pour la réduire à 5 ou 6 si vous continuez dans vos cours d'adultes à faire à l'ignorance une rude et bonne guerre. En voulez-vous une preuve, la voici : Dans la Meurthe, où j'admire les efforts de vos collègues pour diminuer le nombre des illettrés, je publie chaque année un tableau synoptique qui indique, par canton, les résultats plus ou moins heureux de leur zèle et de leur infatigable dévouement. Au tableau 120 de la statistique de l'Empire, en 1863, nous occupions le cinquième rang avec une moyenne de 6, 95; nous avions alors 65 cours d'adultes, que suivaient 1621 auditeurs. En 1864, 277 cours d'adultes, 4911 élèves, une moyenne de 4,70 nous donne le quatrième rang. — En 1865, 522 cours d'adultes, 8805 élèves, une moyenne de 2,32 nous élève au premier rang. — En 1866, 695 cours d'adultes, 15 841 élèves, une moyenne de 3,36 nous repousse au quatrième rang. — En 1867, 704 cours, 16 990 élèves, une moyenne de 2,24 nous rétablit à la

1. En 1836, sur 309 376 conscrits, on compte 46,42 illettrés ; en 1867, sur 312 557, il n'y en a plus que 23.

place d'honneur. Vous le voyez, les faits le démontrent avec évidence, il existe une relation directe, intime, immédiate entre les classes du soir et l'instruction des conscrits. Puisque vous m'avez permis de vous parler d'une victoire qui sera désormais l'objet de l'ambition de tous, laissez-moi vous dire nos moyens de succès; nous n'en faisons pas mystère. D'ailleurs, un exemple et des faits sont plus capables de frapper et de convaincre que les plus énergiques affirmations de principes et de théories, ce sera mon excuse, si je vous ai trop souvent peut-être cité des exemples et des faits dont j'ai été le témoin.

Dès le mois de novembre, chaque instituteur recherche avec prudence le degré d'instruction des adultes de dix-neuf à vingt ans qui figurent sur les registres de la commune. Il m'adresse une note confidentielle sur ceux qui ne viennent pas à l'école du soir et sur la résidence présumée de ceux dont il n'a pu vérifier l'instruction. Au 1er décembre, je possède les éléments d'une enquête sérieuse sur la valeur intellectuelle des jeunes gens inscrits sur les tableaux de recensement, et je puis en parfaite connaissance de cause diriger mes batteries contre les réfractaires qu'il faut arracher à l'ignorance et conduire aux écoles du soir. Nous usons pour les y amener de toutes les influences, de toutes les séductions, et il est rare que nous trouvions de ces résistances contre lesquelles le sens moral de nos populations ne manquerait pas de protester. La famille, les autorités locales, les délégués, les chefs d'industrie, les leçons particulières gratuites, secrètes, offertes par le maître, par son adjoint, par un élève d'élite, nous ne négligeons rien; nous frappons à toutes les portes, nous faisons vibrer toutes les cordes, l'intérêt du conscrit, son honneur et celui de la commune. A la fin de janvier, je reçois, avec une nouvelle note, des copies et des devoirs rédigés par les ignorants de la veille, qui ont à peine deux ou trois mois d'études, et je ne saurais assez vous dire combien nous sommes consolés et réjouis, nos maîtres et moi, quand nous avons

reconquis à l'école, c'est-à-dire à la civilisation, à la morale, au devoir quelques-uns de ces pauvres travailleurs de l'usine ou de la ferme qui avaient oublié que l'homme ne vit pas seulement de pain!

Vaincue dans la plaine, l'ignorance s'est réfugiée dans la montagne; un seul de nos 29 cantons a donné autant d'illettrés que les 13 cantons réunis de 2 de nos 5 arrondissements; le motif, c'est que nous n'avons pas d'instituteurs dans les hameaux et que l'institutrice est incapable d'instruire des adultes. Nous avons trouvé un remède à ce mal qui semblait incurable; cet hiver, des conférences faites dans les hameaux nous aideront à triompher de cette ignorance, qui tient plus à la nature des lieux qu'à la volonté de ces populations laborieuses et résignées. Le clergé a ses missions et ses missionnaires contre l'idolâtrie, nous aurons aussi les nôtres contre la misère et les infirmités intellectuelles et morales qui en sont les tristes conséquences.... Oui, dans notre constitution démocratique, l'éducation donnée au peuple est tout à la fois un acte de justice et une sauvegarde, et vous avez fait une action bonne, utile et sainte, quand vous avez transformé un illettré en un bon citoyen!

La statistique des conjoints illettrés n'est pas moins instructive que celle des conscrits, elle fait connaître approximativement la masse d'ignorance contre laquelle nous avons à lutter, elle montre bien l'action des cours d'adultes [1], elle est pour ainsi dire l'histoire de l'intelligence et des mœurs de cette génération, qui entre dans la vie active, elle offre à tous d'utiles enseignements, dont il importe que chacun sache profiter.

Ce que l'on fait à l'est de l'Empire on doit le faire et on le fera au midi et à l'ouest; avec des hommes de cœur comme vous, on peut tout espérer et tout obtenir

1. Les huit départements où le nombre des époux et des épouses illettrés était, en 1866, au-dessous du vingtième, sont aussi ceux qui, en 1867, ont compté le moins de conscrits illettrés et le plus de cours d'adultes.

avec le temps, ce grand maître des choses humaines avec lequel il faut toujours compter! La moyenne des conjoints qui, en 1866, n'ont pu signer leur nom sur le registre de l'état civil est de 25 pour 100, elle s'élève à 41 pour 100 pour les femmes. C'est là un chiffre douloureux, comme le disait M. le ministre, et il avait raison. Dans la Meurthe, la moyenne pour les hommes est de 1,42 et de 4,62 pour les femmes; au mois d'octobre dernier, dans l'un de nos pauvres villages, une jeune femme pleurait en avouant son ignorance devant l'officier de l'état civil; elle ira au cours d'adultes, et ses enfants ne seront pas des illettrés!

IX

Cours d'adultes de filles et de femmes. Leur utilité, leur organisation, etc.

En 1867, nous comptions 3997 cours d'adultes pour les filles et pour les femmes, ils ont été fréquentés par 82 553 élèves, ce qui donne pour cette deuxième année de leur existence une mieux value de 2091 cours et de 39 986 élèves. C'est là un fait considérable qui se produit sans bruit; c'est le grain de sénevé : il deviendra un grand arbre, selon la parole de l'Évangile.

Je n'insisterai ni sur l'utilité de ces cours, ni sur les motifs qui en font désirer la création; ils sont plus nécessaires peut-être que les classes d'adultes pour les hommes. L'instruction de la femme et son éducation laissent beaucoup à désirer : elles ne sont plus en rapport avec les besoins du temps; il y a là pour le moraliste et pour l'homme d'État un grand problème à étudier et à résoudre. La loi de 1867 a réparé une vieille injustice; elle a ouvert des voies nouvelles et elle a bien fait; car la ques-

tion est sérieuse : elle intéresse la dignité, le repos, le bonheur de la famille, la sécurité du présent et les fortes vertus de l'avenir.

En attendant que l'école du jour prépare cet avenir, il faut guérir les plaies du passé et songer aux nécessités du présent. Or, le meilleur moyen, c'est d'encourager ces écoles de perfectionnement qui, nées d'hier, ont pris déjà un si beau développement. L'œuvre est nouvelle, et j'aime à voir à la tête de ces élans généreux et de ce progrès, des départements qui ne figurent pas encore aux premiers rangs. La Lozère, l'Ille-et-Vilaine, l'Aveyron, la Haute-Savoie surtout ont montré par leur exemple qu'il n'y aura plus bientôt de teintes noires sur la carte officielle....

Oui, la victoire est certaine partout, sur tous les points de l'Empire. Oui, je ne crains pas de l'affirmer en votre nom, et je vous remercie de votre adhésion si loyale et si spontanée!

L'organisation de ces cours ne présente aucune difficulté sérieuse dans les communes agglomérées; ils sont dirigés par l'institutrice; ils ont lieu dans la salle d'école 2, 3 ou 4 fois par semaine, le jeudi et le dimanche surtout. Leur durée varie de 4 à 6 mois. Le caractère qui leur est propre, c'est qu'en général et à moins de circonstances exceptionnelles, ils n'ont pas lieu le soir. La raison en est bien simple : quand la nuit est venue, la place qui convient le mieux à la fille et à la mère de famille, c'est le foyer domestique.

D'ailleurs, l'intelligence de la femme est plus vive que celle de l'homme, du moins pour les connaissances pratiques et élémentaires. Il y a chez elle une aptitude plus réelle et plus précoce pour les études primaires, et j'ai pu, cette année, constater vingt fois les progrès obtenus dans ces classes, qui ne tarderont pas à devenir populaires. Dans la Meurthe, nous en comptions 133 en 1866, 231 en 1867. Le chiffre des élèves s'est accru de 2522 à 4866. Nous en aurons partout avant trois ans.

Un fait qui résulte de l'examen de la statistique officielle, c'est que jusqu'à ce jour les classes d'adultes de femmes ne sont encore suivies que par celles qui veulent conserver ou accroître les connaissances acquises. En effet, le chiffre des épouses illettrées s'élève à 81 pour 100 dans le département le moins avancé, tandis que celui des époux n'arrive qu'à 67, et cependant il y a peu, dans nos cours, de ces déshéritées pour qui l'école est restée fermée aux jours de l'enfance. Sur un total de 82553 élèves, 2672 seulement ont déclaré qu'elles ne savaient ni lire ni écrire.

Il reste donc beaucoup à faire encore pour développer cette œuvre excellente. Vos conseils et vos exemples surtout ne seront pas inutiles. L'opinion publique est bien disposée; il y a du zèle aussi, du dévouement, de l'émulation chez les institutrices congréganistes et laïques, et nous fondons sur l'avenir de légitimes espérances!

J'aurais voulu vous parler des classes du dimanche pour les hommes, des conférences et des promenades agricoles, des maîtrises et des orphéons, dont les cours d'adultes ont préparé ou développé le succès, mais l'heure me presse et je n'ajoute qu'un mot.

Vous avez combattu et vous combattrez encore pour la cause sainte de la civilisation et du progrès. Si la lutte parfois a été rude et les obstacles nombreux, la récompense aussi a été grande, belle, inespérée! Oui, laissez-moi vous le répéter avec le ministre éminent qui nous inspire l'énergie, l'ardeur et la foi qui l'animent, l'Empereur est content de vous, le pays applaudit à vos efforts et les représentants des nations étrangères s'unissent à nous pour déclarer que vous avez bien mérité du prince et de la patrie!

Séance du lundi 2 septembre.

DEUXIÈME PARTIE.

Bibliothèques scolaires.

La question des bibliothèques se rattache essentiellement à la question des cours d'adultes dont elle suit la fortune. En effet, prolonger pour l'adulte l'enseignement de l'école, donner de bonne heure et au plus grand nombre le goût et la facilité des bonnes lectures, tel est le but des bibliothèques scolaires.

En 1820, le 11 novembre, le baron Cuvier fait un premier appel en faveur des bibliothèques; il compte bien plus sur l'initiative privée et le concours des bons citoyens que sur les secours de l'État, qui consacrait environ 50000 francs aux besoins de l'enseignement primaire[1]. Il fallait enseigner à lire à la multitude des illettrés avant de songer à leur procurer des livres!

En 1831, les livres élémentaires manquent absolument; un ministre libéral (M. de Montalivet) fait répartir entre les 25000 écoles du temps[2], 500000 exemplaires d'un alphabet....

Le 11 avril 1838, M. de Salvandy recommande l'ouverture pendant la soirée, des salles de bibliothèques publiques; « la jeunesse des écoles, à Paris, les élèves studieux, en province, y trouveront une ressource précieuse. »

Mais en cela, comme pour les lectures du soir et les cours d'adultes, je ne trouve pas que l'on fasse la part de cette jeunesse des campagnes et de l'atelier que l'on semble oublier!

1. En 1866, le chiffre inscrit au budget est d'environ 8 millions.
2. Il y a, en 1867, 69699 écoles.

Le 15 mars 1848, on constitue un comité chargé de l'organisation des bibliothèques populaires, et, le 1er décembre de la même année, on propose l'établissement des bibliothèques communales. « L'enseignement de l'école, considéré jadis comme un luxe, aujourd'hui comme un besoin, ne peut plus être envisagé désormais que comme une préparation; il faut que l'enfant des communes rurales trouve à sa portée des livres d'instruction pratique et professionnelle, dont l'étude libre forme le complément indispensable de son instruction primaire. » Tout cela est très-bien dit, très-bien pensé, rien n'est plus juste, mais les voies et moyens sont-ils praticables? On demande 2 ou 300 francs à chaque conseil municipal, et on espère les largesses des conseils généraux....

L'attente sera longue, et l'essai de 1848 restera infructueux.

De 1850 à 1859, on s'occupe sérieusement, en dehors du gouvernement, de créer des bibliothèques paroissiales; le régime de liberté inauguré par la loi du 15 mars 1850, permettait, à cet égard, de belles espérances. « La loi nouvelle sur l'instruction, disait un prélat, dans un synode, est *moins contraire que celles qui l'ont précédée aux règles ecclésiastiques.* »

Le succès répondit-il aux efforts tentés? je ne le crois pas.

En 1860, le 31 mai, le Ministre exige que dans tout projet de construction d'école, on comprenne, *en première ligne, une petite bibliothèque scolaire.*

Voilà le point de départ du progrès; le Ministre ajourne la création des bibliothèques *communales*, leur organisation présente des difficultés qu'un concours multiple de volontés et de sacrifices permettrait seul de résoudre, et il dote *sur-le-champ* les populations laborieuses de livres intéressants et utiles, dont la conservation est désormais assurée.

Le 1er juin 1862, il complète son œuvre; un arrêté, remarquable par son esprit essentiellement pratique, dé-

termine les conditions auxquelles on peut créer une bibliothèque. La réglementation est très-simple, elle satisfait à tous les besoins : la bibliothèque devient une annexe de l'école, elle est sous la responsabilité de l'instituteur et des autorités académiques, le mouvement sera aussi rapide que durable.

Il y a en France aujourd'hui près de 10 000 bibliothèques scolaires d'adultes. Voici les chiffres du département de la Meurthe, où j'ai vu naître et grandir cette œuvre excellente, qu'il est facile aujourd'hui d'établir dans la plus faible commune.

Au 15 janvier 1862, la Meurthe possédait 20 bibliothèques scolaires et 650 volumes, que personne ne lisait.

En 1863, elle en avait 250, 11 770 volumes et quelques lecteurs.

En 1864, on en comptait 290, 24 265 volumes et un nombre déjà très-considérable de lecteurs.

En 1865, la statistique révèle l'existence de 305 bibliothèques, qui renferment 34 517 volumes, et ce qui indique surtout le progrès moral, c'est que le nombre des livres prêtés s'élève à 20192, du 1er janvier au 31 décembre 1865 !

En 1866, 401 bibliothèques, 46 487 volumes, et 37 659 prêts.

En 1867, 446 bibliothèques, 52 146 volumes, et 48 479 prêts.

La progression est donc constante, le succès est assuré partout où le maître est intelligent et dévoué : à côté de l'école ou plutôt dans l'école qui instruit l'enfant, nous avons la bibliothèque qui instruit l'adulte et la famille !

Faut-il développer les questions du programme, où j'ai rassemblé les éléments essentiels à l'organisation et à la direction des bibliothèques scolaires, je ne le pense pas. Votre expérience des choses de l'enseignement et votre amour du bien public vous diront mieux que mes paroles comment un instituteur habile sait inspirer le

goût des saines lectures et faire pénétrer les bons livres jusqu'au foyer de la famille par l'enfant et par l'adulte.

Je me bornerai donc à vous en rappeler les termes avec quelques simples observations.

1° Importance des bibliothèques scolaires au double point de vue de l'instruction et de l'éducation du maître et de ses élèves.

L'ouvrier a besoin d'outils; les outils du maître ce sont les livres; or, les livres coûtent cher, et il est bon que la bibliothèque les mette gratuitement entre les mains de l'instituteur. Si la bibliothèque est pour le maître, qui doit travailler à perfectionner ses connaissances, un bienfait apprécié, elle n'est pas moins utile à l'enfant, car elle renferme des livres de classe en quantité suffisante pour les besoins des élèves gratuits. (Art. 4 et 5 de l'arrêté du 1er juin 1862.)

La création des bibliothèques dans telle ou telle commune a modifié d'une manière étonnante l'état intellectuel et moral de l'instituteur et des élèves. Le zèle a succédé à l'indifférence, l'aptitude professionnelle à la routine.

2° L'institution des bibliothèques est une œuvre essentiellement morale et civilisatrice.

Les illettrés diminuent et le goût de la lecture devient général; or les bons livres coûtent cher tandis que les mauvais sont à vil prix. Il est donc moral d'opposer une lecture saine, agréable, gratuite à ces productions insalubres, que des malfaiteurs littéraires répandent dans les villes et dans les campagnes. Le bon livre éloigne l'ouvrier du cabaret, il l'instruit de ses devoirs de fils, de frère, d'époux et de père; il lui montre ses obligations d'homme et de citoyen.... Qu'un moraliste fâcheux nous signale des travers, des défauts ou des vices, on discute, on lutte, on s'irrite.... En est-il de même lorsque, dans le silence et le recueillement d'une lecture bien choisie, notre âme est doucement émue par une bonne pensée ou un conseil ami? La lecture à haute voix, faite le soir, par

l'enfant, à la veillée de la famille, a des attraits tout-puissants.... On m'a cité, dans beaucoup de communes, l'exemple du père et du frère aîné qui restent là, au foyer domestique, sous le charme d'une belle histoire, au lieu d'aller perdre chez le cabaretier leur temps, leur argent, leur moralité!

3° Des moyens pratiques d'organiser une bibliothèque scolaire dans la plus petite des communes.

La bibliothèque comme l'école répond à un besoin intellectuel et moral, elle doit être en rapport avec les exigences locales; il suffit d'un petit nombre de livres prêtés avec intelligence pour constituer une bibliothèque.... Le goût de la lecture vient en lisant.... Beaucoup de maîtres ont formé avec 50 volumes bien choisis le noyau d'une excellente bibliothèque.... Un bon livre peut figurer huit ou dix fois par an sur le registre d'entrée et de sortie des livres prêtés au dehors de l'école.... Un maître habile, je l'ai constaté souvent, obtient sept ou huit cents prêts par année, avec 150 ou 200 volumes.

Mais à qui s'adressera-t-il pour obtenir ce trésor des bons livres qui est d'autant plus nécessaire que le nombre de ceux qui savent lire croîtra chaque jour? Il n'aura pour ainsi dire que l'embarras du choix : les libéralités de l'État, les subventions des communes, les crédits votés pour fourniture de livres aux enfants indigents (si le conseil municipal y consent), le produit des souscriptions, des dons et des legs, la générosité privée, la cotisation du riche, l'obole du pauvre.... A Rolving, à Postroff, deux villages des plus misérables de l'agglomération allemande, le nom du berger figure pour 50 centimes à côté de celui du maire, sur la liste d'une souscription volontaire! Les distributions de prix, quand les livres sont choisis avec discernement, contribuent beaucoup au succès de cette œuvre de moralisation.... Le livre de l'enfant couronné devient le livre de la famille; parcourez les rues d'une commune, le dimanche, après une distribution de prix, et vous verrez avec quelle curiosité de

bon aloi on s'empresse de fêter ces bons livres, de les lire ou d'en écouter la lecture.

4° Du choix des livres, de leur conservation.

L'article 6 de l'arrêté du 1er juin 1862 oblige l'instituteur à ne placer dans la bibliothèque scolaire que des livres autorisés par l'inspecteur d'Académie. Il importe donc que ce fonctionnaire publie un catalogue ou autorise d'une manière générale les ouvrages approuvés par le Conseil impérial ou ceux qui, au vu et au su de l'autorité, sont depuis plusieurs années employés dans les écoles.

En fait, avant d'acheter des livres, l'instituteur adresse une liste à l'inspecteur, qui le plus souvent n'a qu'à confirmer le choix d'ouvrages destinés à donner aux lecteurs des idées vraies et sages. Un maître habile étudie le milieu dans lequel il vit, il sait mêler l'utile à l'agréable; sans proscrire les ouvrages de pure imagination, il ne les admet qu'avec une sage mesure; un bon livre n'offre pas seulement une vaine satisfaction de curiosité, mais surtout de bons et salutaires exemples. Pas de sottes lectures, pas de ces livres de fantaisie qui n'ont aucune valeur réelle; surtout aucun de ces ouvrages écrits sous l'impression d'idées politiques ou religieuses, que des esprits impatients ou attardés s'efforcent de publier ou de répandre.... Il en est de l'intelligence comme de l'estomac; que la nourriture soit saine, abondante, variée; or il existe déjà pour les populations, chaque jour plus éclairées, un certain nombre de livres qui sont à la fois pour elles un délassement, un aliment moral et un moyen de développement intellectuel. Mais il reste beaucoup à faire encore pour mettre à la portée du peuple les chefs-d'œuvre de la littérature et les découvertes de la science; ce que l'orphéon a fait pour la musique des grands maîtres, la bibliothèque scolaire le fera pour les bons ouvrages scientifiques et littéraires....

Il ne suffit pas d'acheter des livres, il faut encore les conserver et les entretrenir en bon état; il importe donc

avant tout de placer, dans l'école, une bibliothèque-armoire et de tenir avec la plus grande exactitude les registres prescrits par l'autorité.... Le désordre est fatal à l'institution des bibliothèques scolaires, il entraîne souvent de fâcheuses conséquences pour le maître qui a négligé de conserver et de classer les mémoires, les quittances, les lettres et les pièces de correspondance relatives aux acquisitions, aux dons, aux prêts et à l'entretien des livres.

C'est surtout à l'instituteur qu'il appartient de veiller à l'exécution des art. 7, 8, 9, 10, 11 et 12 de l'arrêté du 1er juin 1862; la conservation des livres engage donc sa responsabilité. Le jour est proche où le maître sorti de l'École normale saura relier; en attendant, qu'il prenne soin des livres, qu'il les fasse réparer aux frais de ceux qui les ont détériorés, qu'il y consacre au besoin une petite portion des crédits alloués.

5° Salle de classe transformée en salle de bibliothèque.

A certaines heures, le jeudi et le dimanche, plusieurs instituteurs ont eu la bonne pensée de transformer leur salle de classe en salle de lecture. A Bayon et dans vingt communes, j'ai vu pratiquer avec succès cette innovation, qui me paraît avoir beaucoup d'avenir.

Une salle de lecture éclairée et chauffée en hiver, des publications agréables et utiles, une société honnête et choisie, les bonnes paroles et l'accueil cordial d'un maître justement honoré peuvent faire une concurrence sérieuse aux joies malsaines et coûteuses du cabaret pour ces jeunes gens surtout qui n'ont pas de famille, ces valets de ferme et ces serviteurs à gage qui donnent souvent, dans nos campagnes, l'exemple de l'ivrognerie et de l'immoralité.

Je n'insisterai pas davantage sur l'importance de cette œuvre essentielle et sur les moyens pratiques de l'organiser; l'expérience est faite et l'on peut affirmer sans crainte d'être démenti, qu'il n'est pas moins utile que

facile d'établir une bibliothèque scolaire partout où il y a une école du soir ou même une école du jour. Ce sont les bons livres qui font les bonnes mœurs, ne l'oubliez pas, vous avez besoin de leur concours pour la régénération sociale, que vous poursuivez avec tant de patriotisme. Oui, la bibliothèque scolaire, partout où vous l'aurez heureusement constituée, sera pour l'ouvrier, à ses heures de loisir, de tristesse ou d'isolement, un repos, une joie et une force morale !

Séance du mardi 3 septembre.



DU

RÉGIME DISCIPLINAIRE DES ÉCOLES

ET DE

L'ORGANISATION DES CONCOURS CANTONAUX

ENTRE LES ÉLÈVES

DES ÉTABLISSEMENTS D'INSTRUCTION PRIMAIRE

PAR M. MAGGIOLO

Inspecteur d'académie à Nancy.

La discipline, je vous le disais hier, est l'âme de l'école et le nerf du règlement.

Au point de vue matériel, c'est elle qui assure l'ordre, le silence, la propreté, la bonne tenue, ce qui frappe les yeux.

Au point de vue intellectuel, c'est la garantie des fortes études, la maîtresse, la dispensatrice, la trésorière du temps, c'est la méthode appliquée, c'est le progrès.

Au point de vue moral, c'est la gardienne et la sauvegarde des bonnes mœurs; c'est elle qui inspire le bon esprit, la docilité, le respect, l'affection; c'est elle enfin qui dispense l'éloge ou le blâme, la récompense ou le châtiment.

Vous vous appliquerez donc à établir dans vos écoles une bonne discipline, et pour y parvenir, vous suivrez tout à la fois les inspirations de votre cœur et les prescriptions du règlement.

C'est un devoir pour le maître d'étudier d'une manière sérieuse, réfléchie, intelligente, la lettre et l'esprit de son règlement; il y trouve l'art difficile mais nécessaire de réunir et de concilier dans une heureuse harmonie la fermeté et la bienveillance, la sévérité et la bonté, la justice et l'affection.

C'est une mission pénible et sainte, que celle que vous avez à remplir, car, il vous faut manier et façonner les esprits et les cœurs, puisque tel est le double but de l'éducation, la plus difficile, la plus importante des sciences, celle qui mérite le plus d'être étudiée.

Je néglige les détails et je me borne à poser quelques principes essentiels que je livre à vos intelligentes méditations.

1° Pour bien conduire les enfants, que le maître étudie et respecte leur nature, leur caractère, leur liberté....

2° Qu'il prenne sur eux une grande autorité morale, elle imprimera le respect et commandera l'obéissance. Ce n'est ni l'âge, ni la taille, ni la parole hautaine, ni les menaces qui donnent cette autorité; c'est l'égalité de l'esprit, la fermeté, la modération, la bonté et surtout la justice; jamais de préférences ni d'acception de personnes; donnez à tous les mêmes soins, la même affection, surtout prenez garde que le fils de l'indigent puisse soupçonner votre impartialité....

3° Qu'il se fasse aimer et craindre. Le respect suppose deux choses, la crainte et l'amour, les deux grands mobiles, les deux grands ressorts du bon gouvernement des enfants et des hommes....

Sachez rendre agréable le séjour de l'école, il suffit pour cela de faire aimer à vos élèves le travail, le devoir et leur maître.

4° Le maître est tout à la fois le juge et le père de l'élève.

Le père de famille est inhabile, il gagne le pain de ses enfants, il est aux prises avec les nécessités de la vie; il vous a tout confié, il faut le remplacer pour les besoins

du corps, de l'intelligence et de l'âme. Quelle tâche et quelle responsabilité !

5° L'enfant est plus que l'homme sujet à l'ignorance, à l'erreur, au mal ; il vous faut redresser sa volonté et la former, éclairer son esprit et le façonner, fortifier son corps et le préparer aux exigences du travail.

6° C'est du maître bien plus que de l'élève que dépend toujours la discipline bonne ou mauvaise. Avec de l'exactitude, de la prévoyance, du tact, de la mesure, de la patience, *du cœur surtout*, vous aurez une école et des enfants bien disciplinés.

7° Soyez indulgents, car l'indulgence n'exclut pas la fermeté, au contraire, elle la rend facile et profitable.... Le maître le plus fort est celui qui est le plus doux ; la violence est le signe de la faiblesse.... il est plus facile et plus commode de reprendre que de persuader, de menacer que d'instruire, de frapper sur ceux qui résistent que de les plier doucement à la voix de la raison.

8° Ne refusez pas à l'enfant l'éloge ou la récompense méritée ; mais ne les prodiguez pas mal à propos. La punition doit être proportionnée à la faute et la récompense au mérite. La plus mauvaise école est celle où l'on punit le plus, la meilleure est celle dont le maître sait entretenir et encourager l'émulation dans le travail comme dans la conduite.

9° Lorsque vous serez obligé de reprendre un enfant, ne soyez ni amer ni offensant. Discernez les fautes qui méritent d'être punies et celles qui doivent être pardonnées. Lorsque la punition est nécessaire, il y a temps et manière de l'exercer. Il faut traiter les maladies de l'âme avec autant d'adresse au moins que celles du corps : le remède donné mal à propos est dangereux. Un sage médecin attend que le malade soit en état de le soutenir. Ne punissez jamais un enfant dans son premier mouvement et dans le vôtre : vous l'irriteriez et vous lui feriez commettre de nouvelles fautes.

Comme la punition doit être rare, il faut ne rien né-

gliger pour la rendre utile. Montrez à l'enfant que vous avez tout fait pour éviter cette extrémité. Paraissez-lui affligé de vous y voir réduit malgré vous. Servez-vous, s'il le faut, d'une personne raisonnable qui le console, qui le dispose à revenir au bien, à rentrer dans le devoir, et bientôt ce petit méchant reconnaîtra sa faute, la justice et la nécessité de la punition, et il sera corrigé, et il y aura plus de joie au ciel pour la conversion de ce pécheur que pour la persévérance de quatre-vingt-dix-neuf justes!

J'ai connu, sous ce rapport, des maîtres admirables par leur patience, leur bonté, leur indulgente fermeté; ils obtenaient les plus beaux résultats.... Ils avaient foi dans la raison de l'enfant, ils ne lui imposaient que des soumissions et des peines raisonnables, et l'enfant s'y condamnait lui-même, et il ne leur restait qu'à tempérer et à adoucir des châtiments volontairement acceptés....

Je n'insiste pas, car vous êtes pour la plupart des pères de famille et vous m'avez compris.

Il y a dans le régime disciplinaire les récompenses et les punitions; votre règlement détermine les unes et les autres; c'est pour vous comme pour l'élève la loi de l'école; ne la violez jamais.

Les principales récompenses que vous pourrez utilement employer sont les bons points, les billets de satisfaction, l'inscription au tableau d'honneur, les médailles, les prix à la fin du mois et de l'année....

Tout cela est bon, tout cela est nécessaire, dans une sage mesure, en se conformant aux principes que nous avons établis et en ne s'écartant jamais de la justice, qui récompense les bons par la louange, l'estime, le prix, et qui punit le méchant par le blâme, le mépris, le châtiment.

Avez-vous remarqué, dans votre règlement, une chose qui m'a souvent frappé? C'est qu'il vous laisse une sorte de liberté pour le choix des récompenses, il vous indi-



que les *principales*.... Au contraire, lorsqu'il s'agit de punitions, il vous signale les *seules* dont vous puissiez faire usage. Il y a là, dans ce mot *seules*, un avertissement, je dirais presque une menace, pour ceux qui oublient que l'enfance est une chose sacrée; « la faiblesse commande le respect, » a dit le poëte, et le poëte a eu raison!

Je ne m'arrête pas à lire la longue série des peines et des châtiments que le règlement vous autorise à employer; il en est plus d'un sur lequel j'aurais à vous faire des réserves; mais je préfère vous supplier, au nom de vos intérêts les plus chers comme au nom des familles, de n'user jamais qu'avec la plus scrupuleuse justice et la plus indulgente sollicitude de ces nombreux moyens de répression. Combien d'armes vous avez là, dans cet arsenal contre ces pauvres enfants, et combien je les plaindrais si vous ne saviez tempérer, par la tendresse du père, la sévérité du juge.... Et cependant, il le faut bien avouer, tout cet appareil redoutable et redouté ne suffit pas encore à certains maîtres, ils frappent, que dis-je, ils blessent ces faibles et chétives créatures confiées à leur dévouement et à leur sollicitude!

Et je ne parle pas de ceux qui, plus coupables encore, leur infligent des punitions infamantes, comme s'ils prenaient à tâche, les malheureux, de détruire, dans ces âmes immortelles et libres, le sentiment moral et les affections bienveillantes, pour y faire germer les sourdes colères, les vengeances impies et la haine qui préparent pour la société de mauvais citoyens et quelquefois de grands criminels!

Je vois que l'émotion m'emporte et que je vous attriste, je vous en demande pardon; vos visages émus témoignent de vos sympathies pour l'enfance et je vous en remercie.... Oui, vous le savez, c'est la bonté, c'est l'affection, c'est le dévouement, c'est l'exemple surtout qui donnent à l'enfant la vie morale, le sens des choses hon-

nêtes, de la vertu, de l'amour des hommes et de l'amour de Dieu!

Soyez calmes, soyez patients, soyez bons, aimez les enfants, et vous saurez, comme le Christ, le Maître divin, leur rendre doux et léger le joug de la discipline. C'est dans votre conscience, c'est dans votre cœur, ne l'oubliez jamais, que vous trouverez bien mieux que dans les froides leçons de la pédagogie, ce secret merveilleux de conduire vers le but suprême de l'éducation cette chère jeunesse dont nous sommes responsables devant Dieu et devant les hommes.

On vous a dit un jour que l'école est un temple, et cette parole est vraie, car c'est un lieu saint que celui où vous donnez à l'enfant les premiers enseignements de la vertu, de la morale et de la religion!

Voulez-vous savoir ce que c'est que l'enfance et quelle est la sainteté de la mission que l'État et les familles vous confient? Consultez les traditions de l'Université, interrogez les maîtres illustres dont les statues vénérées ornent cette antique Sorbonne, où le Ministre a eu l'excellente pensée de nous réunir.... Quels exemples! quelles doctrines! quels hommes! Le bon Lhomond, l'ami des enfants,... le sage Rollin le législateur des maîtres,... le pieux Fénelon, le conseiller des mères,... le doux et savant Gerson, qui après avoir rempli les plus hautes dignités dans l'Église et dans l'Université, dépouille l'hermine et les honneurs pour aller à Lyon remplir les modestes devoirs du maître d'école!... Je l'ai suivi dans sa retraite, ce sublime maître d'école, et j'ai médité souvent, aux heures de ma jeunesse, l'un de ses traités d'éducation, où respire à chaque page le parfum de ce livre saint de l'*Imitation*, dont il fut, je n'en doute pas, l'auteur inspiré!... Ce traité est écrit en latin[1], je n'en traduirai que le titre.... il ne s'agit ni des adultes ni des hommes, mais des enfants ou plutôt des petits enfants,... de ces petits

1. De parvulis ad Christum trahendis.

enfants de l'asile dont la voix émue d'une bonne mère vous parlait hier avec l'éloquence du cœur... et ces petits enfants, il ne faut ni les châtier, ni les frapper; oh! non, il faut les conduire ou plutôt les attirer, les entraîner par la bonté, par l'affection, par l'amour vers le maître divin qui les aime et qui les bénit!

Je vous ai parlé avec mon cœur de ce respect de l'enfance, que vous comprenez si bien. Il me reste une tâche plus difficile à remplir, c'est d'étudier avec vous une question nouvelle, celle des concours. Je craindrais de vous fatiguer par ma froide analyse, si l'intérêt qui s'attache à la solution d'un problème d'éducation, ne couvrait l'aridité de quelques détails, dans lesquels je dois entrer.

M. le ministre l'a dit avec raison dans une circulaire en date du 11 juillet 1865, c'est dans le concours que réside le principe de l'émulation, sans lequel tout languit. Il a ouvert la voie, il a indiqué le but, il a exprimé de légitimes sympathies; mais en cela comme pour les cours d'adultes, pour les bibliothèques, pour les œuvres d'avenir, il n'a rien imposé; il encourage tout ce qui est beau, mais il ne prescrit que ce que la loi commande, il respecte votre liberté, et dans les œuvres morales, il fait appel à votre bonne volonté, à votre zèle, il a confiance en vous!

Dans un siècle comme le nôtre où la concurrence est partout, vive, ardente, il est bon, il est nécessaire d'accoutumer l'enfant aux émotions, aux difficultés, aux ardeurs de la lutte. Certes, ce n'est pas au moment où l'Exposition universelle déploie ses splendeurs et ouvre à l'industrie et aux arts une plus vaste carrière que l'on pourrait contester l'utilité ou plutôt la nécessité d'organiser des concours dans l'enseignement primaire, comme on l'a fait avec tant de succès dans l'enseignement classique.

Et d'abord, en principe comme en théorie, rien ne semble plus facile que d'établir un système complet et rationnel de concours ; il suffit en effet de faire concourir les lauréats des écoles pour un prix de canton, les lauréats du canton pour un prix d'arrondissement; ceux de l'arrondissement pour les grands prix du département....

Voilà le système, il est large, il est clair; l'administration le signale, elle exprime ses vœux pour sa réalisation complète ou du moins partielle, et elle fait bien; mais c'est là, quant à présent du moins, que se borne son action. En ce qui concerne les voies et moyens, elle est impuissante à y pourvoir directement, au point de vue pédagogique et surtout au point de vue financier; car il faut de l'argent pour créer des concours et elle doit consacrer ses ressources à remplir ses obligations légales.

Entrons, s'il vous plaît, dans le détail de la question, envisageons-la sous ses différents aspects, et pour la simplifier, permettez-moi d'établir quelques principes généraux qui nous conduiront de la théorie à la pratique :

1° Il y a deux sortes de concours, le concours entre les adultes et le concours entre les élèves du jour; ce qui paraît fort difficile pour les enfants est très-facile pour les adultes.

2° Les concours au chef-lieu de l'arrondissement et surtout au chef-lieu du département, supposent deux choses : 1° une subvention du conseil général ou des libéralités privées qui permettent d'indemniser les concurrents (enfants ou adultes) des dépenses de déplacement et de nourriture ; 2° un crédit suffisant pour récompenser les vainqueurs d'une manière honorable.

3° L'autorité doit assurer par un ensemble de mesures prévoyantes la sincérité et la loyauté des épreuves, et l'impartialité dans la distribution des prix. Elle a besoin de compter sur la coopération intelligente et dévouée des délégués, du maire, du curé, de l'instituteur.

Voilà ce que je considère comme la base des concours

et la condition essentielle d'un succès qu'il faut bien se garder de compromettre par une application hâtive et irréfléchie.

J'ai là, sous les yeux, un dossier fort complet que l'administration supérieure a bien voulu me confier; j'ai lu et étudié, avec le plus vif intérêt, les circulaires, les programmes de MM. les inspecteurs et les arrêtés de MM. les préfets : il y a là d'excellentes choses qui ont un caractère pratique et que l'on peut immédiatement appliquer dans tel ou tel département; cependant il reste encore plus d'un point essentiel à éclaircir, et je n'y ai pas trouvé toujours une réponse décisive aux objections plus ou moins sérieuses qui déjà se sont produites.

Ce n'est pas, je le répète, que l'on puisse contester l'utilité de ces concours, qui seront le couronnement de nos études primaires; ils auront leur heure et leur jour, mais il faut que des expériences dirigées avec une sage mesure les fassent passer de la théorie et de l'idéal dans la réalité des faits accomplis, et qu'elles leur donnent, comme aux cours d'adultes et aux bibliothèques, une place considérable dans nos institutions scolaires.

L'opinion publique, il faut bien le dire, n'est pas encore favorable aux concours, elle les accueille avec indifférence, avec une sorte d'incrédulité; ils n'ont ni cette consécration du temps avec lequel il faut toujours compter, ni l'autorité des services rendus, mais l'avenir leur appartient, et c'est à nous de préparer leur triomphe définitif.... C'est dans ce but qu'il faut rechercher de bonne foi et sans parti pris ce qui s'est fait là où l'esprit d'initiative et de progrès les a résolûment organisés avec plus ou moins de bonheur.

En 1866, et surtout en 1867, il y a eu dans la Meuse, et surtout dans les Vosges plusieurs concours cantonaux entre les élèves des écoles primaires. Dans la Meurthe, nous obtenons, depuis trois ans, mais seulement pour les adultes, des résultats de plus en plus satisfaisants. Dans

les concours communaux, le 24 février dernier, le nombre des concurrents a été de 5188, une mieux value de 238 sur 1866, et de 3851 sur 1865.... Du 1er au 15 avril 1867, 1210 de ces adultes, les vainqueurs de ce premier concours sont venus au chef-lieu de leur canton disputer les prix offerts par le ministre ou par de généreux citoyens; nous n'en comptions que 1081 en 1866, et seulement 331 en 1865.... Nous avons dû, cette année, recourir au zèle des délégués qui ont partout accepté la présidence de ces luttes pacifiques, que nous avions rendues plus difficiles par des prescriptions plus sévères.

Je ne vous cite que des faits dont j'ai été pour ainsi dire le témoin, il y en a d'autres, sans doute; écoutez maintenant les objections, je ne les discute pas, je les soumets à votre examen :

1° Le niveau de l'instruction dans les écoles rurales d'un même canton est-il partout assez élevé pour que l'on puisse tenter avec succès une innovation aussi considérable?

2° Le goût et les habitudes de l'instruction ont-ils des racines assez profondes dans les campagnes pour que l'on obtienne un nombre suffisant de concurrents. En d'autres termes, l'enfant que le père exploite souvent, et qu'il nous est si difficile de retenir à l'école, après douze ans, s'exposera-t-il aux incertitudes d'une lutte qui peut le conduire, sans un profit bien réel, de la commune au canton, du canton à l'arrondissement, et de l'arrondissement au département?

3° Les familles sont-elles préparées au concours? Je ne parle pas de la famille aisée, mais de cette masse populaire dont les aînés peuplent aujourd'hui nos classes du soir. Qui payera leur voyage? la commune, dit-on; mais sur quels fonds? La plupart ont tant de peine à voter les ressources nécessaires au succès des œuvres en voie d'exécution. La caisse des écoles allouera à chaque concurrent 15 centimes par kilomètre, elle le fait dans les Vosges;

très-bien, à la condition cependant que nous aurons partout une caisse des écoles.

4° Si les frais sont à la charge des parents, que deviendront les enfants pauvres, ces indigents dont le ministre a si bien plaidé la cause et ménagé l'honorable susceptibilité?

Dans mes concours d'adultes, j'ai dû défendre à de braves et excellents instituteurs de payer, comme ils le faisaient, la journée de l'ouvrier et de le nourrir. Vous avez donné au pays la contribution volontaire de votre temps et de votre peine.... C'est beau, très-beau! Mais allez-vous donner aussi le pain de vos enfants? Ah! non, non; la justice et notre affection pour vous s'y opposent!

5° Est-ce le chef-lieu du canton qui sera toujours le lieu des examens? Mais c'est une petite commune, elle est éloignée du centre?

Vous le voyez, le déplacement, la nourriture, la dépense, le côté matériel, si vous voulez, présentent de nombreuses difficultés; mais je les écarte et je m'attache plutôt au côté pédagogique et moral de la question :

1° Les épreuves seront-elles écrites et orales ou seulement écrites?

2° Si elles ont pour objet une ou plusieurs des matières obligatoires, le maître et l'enfant ne seront-ils pas disposés à négliger celles qui n'auront pas la sanction du concours et l'attrait des récompenses?

3° Faudra-t-il exclure les matières facultatives, qui ont aujourd'hui le droit de pénétrer dans les plus modestes écoles? Ferez-vous concourir les élèves des écoles urbaines avec les élèves des écoles rurales?

4° Quelles divisions et quels élèves admettrez-vous au concours? Quelles limites d'âge fixerez-vous? Quelle sera la durée et la force des épreuves?

5° Comment composerez-vous le jury d'examen? Y admettrez-vous tous les instituteurs ou seulement quelques-uns? Si vous choisissez les deux plus âgés, comme

on l'a proposé, aurez-vous les plus capables? Ne faut-il pas des hommes du métier pour examiner *vite* et *bien* une grande quantité d'enfants transportés loin de chez eux? Si le concours devient populaire dans un canton de trente communes, qui comprendra trente-cinq ou quarante écoles, la besogne sera rude et exigera plus d'un jour.

6° Les récompenses seront-elles proportionnées aux fatigues de la lutte?

7° Ne faut-il pas redouter de développer outre mesure l'amour-propre et la vanité chez des enfants qui dédaigneront peut-être la profession paternelle?

8° Ne serait-il pas à craindre, — permettez-moi cette réminiscence classique d'un vieil historien, — que l'émulation qui nourrit le talent n'excite aussi le découragement. « Dans notre ardeur, dit-il, nous voulons atteindre ceux que nous voyons les premiers; mais quand nous désespérons de les égaler ou de les dépasser, notre zèle languit avec notre espérance et ce que nous ne pouvons atteindre, nous cessons de le poursuivre. »

9° Rendrez-vous responsable de l'insuccès, dans les concours, le maître dévoué qui s'efforce bien plutôt d'élever le niveau général de l'enseignement dans sa classe que de faire briller quelques élèves choisis? N'est-ce pas la force moyenne de tous les élèves sur toutes les matières qui prouve la valeur et le mérite d'un instituteur?

Je m'arrête, et je ne conclus pas, mais je constate avec vous deux choses qui sont pour moi évidentes, la première, c'est qu'on n'improvise pas un concours, on ne le décrète pas; la seconde, c'est que le concours est utile aux progrès de l'enseignement, et qu'il ne faut pas se laisser effrayer par les difficultés de l'organisation.

Élevons le niveau de l'éducation populaire, et la plupart des objections perdront de leur force; c'est donc une question de temps, de progrès, d'énergie et surtout de persévérance.

En résumé, s'il n'est pas possible de prescrire partout

et dès à présent des concours, puisque les voies et moyens nous manquent encore, il est nécessaire que partout l'instituteur accoutume ses élèves à des luttes scolaires; qu'il y intéresse les familles et l'opinion publique, et qu'il soit prêt lui-même à produire des soldats exercés et aguerris pour le jour où son général l'appellera sur le champ de bataille.

En attendant, voici quelques mesures pratiques qu'il est facile de prendre dans toutes les écoles du jour comme dans les écoles du soir; les unes vous concernent, et je les recommande à votre libre volonté, les autres dépendent de vos chefs, elles supposent une organisation supérieure et vous attendrez leurs instructions.

1° Instituez dans vos écoles des compositions hebdomadaires ou mensuelles dans les deux divisions supérieures, au moins. Corrigez, classez et conservez les copies et consignez les places dans les résumés mensuels des cadres affectés aux registres d'appel et de notes.

2° Établissez dans toutes les écoles, à Pâques ou à la fin de l'année, une distribution de prix ou au moins de mentions honorables, si vous manquez de ressources.

Demandez qu'un jury local contrôle les épreuves écrites ou orales auxquelles vous soumettrez vos élèves, ceux du jour comme ceux du soir.

3° Insistez auprès de vos adultes pour qu'ils se présentent à l'examen pour les certificats d'études primaires.... Vous aurez ainsi une réserve et des soldats d'élite que vous retrouverez au moment des concours.

4° Que l'autorité ne permette pas au maître, lorsqu'il existe un concours, d'y amener à son gré tel ou tel de ses élèves, les meilleurs, par exemple, mais ceux-là seulement, qui, depuis six mois, au moins, ont obtenu les premiers rangs dans le tableau des compositions.

5° Ne jamais admettre à des concours hors de la

commune la jeune fille des écoles mixtes ou spéciales. Il serait dangereux et nuisible de développer chez elle une émulation qui peut la détourner des devoirs qu'elle aura un jour à remplir.... La femme est la providence intérieure : qu'elle reste au foyer de la famille, aux soins du ménage et des enfants, qu'elle prépare à celui qui travaille pour tous un retour joyeux, voilà la part que Dieu lui a faite, et voilà l'éducation que l'institutrice ne sait pas donner assez à la jeune fille.

6° Établir, dès à présent, pour les adultes des concours dans les communes et au chef-lieu des cantons; attendre pour appeler les vainqueurs de ces concours au chef-lieu du département que les libéralités du conseil général ou des particuliers permettent de les récompenser d'une manière digne et convenable.

En terminant cette étude rapide et trop superficielle de deux questions importantes, je vous remercie de la bienveillance inspiratrice dont vous m'avez honoré dans nos libres entretiens. Je n'oublierai jamais, et ce sera l'un de mes chers souvenirs, que les instituteurs réunis de toutes les parties de l'Empire, ont soutenu par leurs sympathies, ma faible voix pendant ces trois jours, où je leur ai parlé avec plus de chaleur d'âme que de talent de cette grande chose, qui s'appelle l'*éducation*.

Je n'ai pu que résumer et abréger ce que j'aurais voulu développer, j'ai fait passer sous vos yeux quelques vérités d'observation et quelques idées générales plutôt que des théories; mais, ce que je n'ai pas su vous dire, vous le trouverez dans votre expérience et dans votre cœur surtout, car c'est du cœur que la lumière monte à l'intelligence, et d'ailleurs, j'ai cherché bien moins à vous donner mes pensées qu'à faire naître les vôtres!

Continuez votre œuvre de dévouement et de progrès, aidez-nous à rendre l'éducation de plus en plus nationale et contemporaine; oui, soyez de votre pays et de votre temps par votre vie et par vos émotions, mais restez

fidèles toujours à ces principes religieux et moraux qui font votre force et votre honneur ! Souvenez-vous que c'est par l'exemple surtout que vous enseignerez à la jeunesse, avec le respect du devoir, de la loi, de l'autorité, l'amour de la famille et toutes ces belles et saintes traditions de loyauté, de courage et de patriotisme, qui sont la gloire de notre France !

Séance du mercredi 4 septembre.





DES COURS D'ADULTES

ET

DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES

PAR M. MARIOTTI

Directeur de l'école normale primaire de Laon.

Les deux questions que je viens développer devant vous ont pour objet une de vos plus graves et de vos plus fructueuses attributions : je veux parler des *Cours d'adultes* et des *Bibliothèques scolaires*.

J'aborderai ces deux questions aussitôt que par un rapide exposé de la situation dont nous sommes les heureux témoins, j'aurai défini le progrès auquel il nous est donné de contribuer.

Un certain nombre d'entre vous, les plus avancés en âge, peuvent se souvenir de la position que les circonstances firent à l'instruction primaire, en 1850.

Si l'on nous avait dit alors qu'aujourd'hui une délégation de 3000 instituteurs viendraient, de tous les points de la France, visiter Paris et les richesses que le génie de chaque nation y expose à l'admiration universelle, nous ne l'eussions pas cru.

Vous êtes cependant à Paris, en vertu d'une convocation de Son Excellence, et, dans quelques jours, animés du sentiment qui distingue les bonnes natures, de la reconnaissance, qui double chez les hommes du Pouvoir le besoin d'accroître le nombre de leurs bienfaits, vous

pourrez aller raconter aux populations, au milieu desquelles s'écoule votre paisible existence, l'hospitalité cordiale et le sympathique accueil que vous y avez trouvés, le paternel intérêt qui vous a guidés dans vos courses à travers les mille et une merveilles de cette immense capitale.

Serviteurs dévoués du grand principe sur lequel sont assises les sociétés modernes, vous travaillez, par la fécondation des intelligences, à inspirer l'amour du bien, qui fait que chacun s'applique plus à la recherche de ses devoirs qu'à celle de ses droits, et de la justice, qui concilie l'égalité sociale avec l'inégalité naturelle. Vous rendez accessibles à tous les carrières honorables et lucratives, mais par la voie expresse du travail et de la vertu, profitable à la société entière. Vous rendez possible la liberté, qui ne peut vivre sans l'ordre, fils du travail; sans le respect, que commandent la justice et l'honneur.

Le gouvernement, qui s'appuie sur la volonté nationale, ne pouvait rester indifférent devant les labeurs opiniâtres et l'honorabilité des hommes qui lui préparent tout à la fois ses habiles ouvriers et ses invincibles soldats. C'est pourquoi une de ses plus chères préoccupations est de leur faire une position convenable et digne, de les relever à leurs propres yeux et dans l'estime publique, en les assimilant dans tous ses actes aux autres membres de la grande famille universitaire.

Ah ! quel imposant spectacle reflétera l'histoire à l'admiration de la postérité ! Une nation entière incessamment sollicitée par son Souverain à s'élever par l'application de son intelligence ! Un Prince dont les siècles futurs chanteront les impérissables travaux, mettant sa gloire, non à s'isoler des masses, mais à diminuer, au contraire, la distance qui les sépare de lui !

Si le siècle de Louis XIV fut grand par l'incomparable

génie de quelques hommes, le nôtre l'est par l'essor inouï donné à l'intelligence générale. Nous sommes d'ailleurs à une époque où la suprême habileté correspond à un devoir de la conscience. Quand donc à ce développement immense des aptitudes purement intellectuelles, vient se joindre celui bien autrement précieux de la moralité publique, hommes de notre époque, ne redoutons point de comparaison et soyons fiers.

Le progrès : voilà ce qu'on attend de nous tous.

S'il dépend, pour l'industrie, de la combinaison la plus simple des rouages ; — pour le commerce, de la confiance et de l'honnêteté ; — pour l'agriculture, de l'observation ; eh bien ! pour nous, pour notre profession d'instituteurs primaires, il dépend de tout cela.

Il dépend de l'*observation*, parce que, ouvriers de la pensée, nous cultivons les âmes et nous y semons les premières idées. Il dépend de *la confiance* qu'inspire l'honnêteté, parce qu'il faut des cœurs droits et des mains pures pour manier et élever la jeunesse. Il dépend enfin de *la combinaison simple des rouages*, c'est-à-dire d'un choix heureux de méthodes et de procédés, parce que sans cela rien ne s'apprend bien.

En matière d'éducation, comme en toute chose, il faut aussi se bien définir, se bien préciser à soi-même le but à atteindre : alors seulement, on devient l'homme spécial et capable. L'intelligence d'une affaire, quelle qu'elle soit, est en grande partie dans l'intelligence du but ; le choix des moyens n'est plus ensuite qu'une question secondaire.

Or, pour nous, fonctionnaires de l'enseignement, ce but est d'*élever* l'homme, c'est-à-dire de développer ses forces intellectuelles et morales, à tel point qu'il soit la joie et l'honneur de sa famille, et qu'il devienne pour son pays un ouvrier capable, un citoyen dévoué à la prospérité de l'Empire.

Il faut donc que cette belle expression d'*élever* soit bien comprise; sinon, la profession d'instituteur s'abaisse et se réduit aux proportions, mesquines dans leurs vues et redoutables dans leurs effets, d'une tâche ingrate et justement obscure qu'un peu de monnaie rémunère suffisamment.

Pour vous tous, — nous en avons la confiance, pour vous, l'éducation est le grand art de dévoiler à la jeunesse les clartés du ciel et les besoins de la société; de la préparer aux luttes auxquelles Dieu la destine et qui sont fatalement le partage de l'homme.

Mais vous ne vous bornez pas à conseiller le bien : vous le pratiquez vous-mêmes en hommes convaincus. C'est à cette condition seulement que le conseil est efficace, que le bien se fait.

Telle est notre mission, et le monde ne l'entend pas autrement, bien qu'en apparence il lui assigne une très-modeste place.

Vous l'avez ainsi comprise pour les enfants; vous ne pouvez la comprendre différemment pour les adultes qui, en vous imitant, honoreront l'école, la famille et leur pays.

Votre parole à l'école du soir ne diffère de votre parole à l'école du jour que par l'élévation des conseils qui, s'adressant à une raison plus développée, à des esprits déjà préoccupés de l'avenir, ont besoin de revêtir une autre forme, plus accusée, plus sensible.

Mais le but reste le même, et vous travaillez avec d'autant plus d'ardeur à assurer à l'État des hommes passionnés pour le bien, que le moment de leurs premières épreuves est actuel, qu'ils sont déjà dans la vie active, déjà dans la réalité.

Continuez, messieurs et chers instituteurs. Ajoutez chaque jour, par votre travail intelligent, de nouveaux titres aux titres que vous avez acquis à l'estime publique, et qui vous valent à un si haut degré la protection du gouvernement impérial.

J'arrive aux moyens que l'expérience conseille pour enrichir promptement et bien les facultés intellectuelles des adultes. C'est l'importante question de l'*Organisation pédagogique des classes du soir.*

Comme celle des écoles primaires, l'organisation des cours d'adultes dépend des éléments dont on dispose. Au sein d'une grande cité manufacturière, où la dévorante activité de la matière animée par le génie de l'homme se communique aux populations des ateliers; où, en dehors même de l'école, chacun trouve mille moyens d'exercer son intelligence; et où, conséquemment, on a affaire à des jeunes gens déjà initiés aux premières notions, on ne saurait procéder comme au milieu d'une petite agglomération de cultivateurs tranquilles. Ici peu d'élèves, peu d'exigences, il est vrai; mais aussi peu d'aide, peu de ressources de tout genre. Là, au contraire, un auditoire nombreux et de nombreux besoins; mais aussi, des moyens souvent puissants pour y satisfaire. Dans les villes, où la populalation est massée, voisinage de l'école; — à la campagne, où les populations sont le plus souvent éparses, distance et autres difficultés de communication.

Tandis que la méthode s'impose en quelque sorte d'elle-même, quand il s'agit des enfants, et que tous les détails de chaque classe ont pu être prévus et réglementés; tout, pour les adultes, semble avoir été livré au caprice ou à la sagacité des maîtres.

Voilà des conditions bien différentes.

Dans la mesure du possible, l'administration s'est efforcée d'aplanir les difficultés, et, pour les vaincre mieux encore, elle s'est appliquée à stimuler d'ailleurs le zèle des adultes.

C'est dans ce but que, le 22 décembre 1866, elle a institué le *certificat d'études*, propre tout à la fois à assurer l'assiduité aux leçons et la bonne tenue des auditeurs. Nous nous occuperons plus loin de cette excellente mesure, insuffisamment appliquée.

Mais il est des difficultés qu'il ne dépend pas de l'administration de détruire, et la plus grande, sans contredit, est celle qui consiste à adjoindre des aides aux instituteurs, pour qu'ils puissent donner satisfaction à tous les besoins de ce nouveau service, si différent du service ordinaire.

Un instituteur, en effet, peut sans peine faire marcher une classe de trente à quarante enfants; ils n'ont pas tous le même degré d'instruction, mais ils se rangent par forces à peu près semblables, dans trois divisions naturellement et réglementairement déterminées; et comme ils ont du temps devant eux, l'instituteur peut procéder pour eux avec toute la lenteur nécessaire et se soumettre à toute la logique de la méthode adoptée.

Mais il se sent beaucoup moins à l'aise, il est moins prêt pour la classe du soir.

S'il est jeune, il s'intimide, il se trouble devant la maturité de l'âge; s'il a de l'expérience, il comprend qu'il est en présence de volontés déjà moins souples, avec lesquelles, dans une certaine mesure, il faut nécessairement compter. Dans les deux cas, il sent autour de lui une impulsion vive, qui le renversera s'il n'acquiert au plus tôt l'ascendant d'une force intellectuelle multiple, et dans ce sentiment il s'efforce de répondre à toutes les exigences de la situation; il va de l'un à l'autre, il se fatigue, il se dépense au détriment de l'école du jour, qui le trouvera de moins en moins dispos, alors que, vu la saison d'abondance pour toutes les écoles, il devrait y arriver tous les matins parfaitement remis de ses labeurs de la veille.

C'est cela, n'est-ce pas? Vous avez labouré seuls, là où plusieurs étaient nécessaires. Vous auriez besoin de secours aux classes du soir; il vous faudrait des aides pour opérer efficacement près des adultes, sans cesser d'être vous-mêmes près des enfants; mais, vous arrêtant devant les considérations ordinaires, vous n'en cherchez nulle part, pas même autour de vous.

Pourriez-vous cependant suffire longtemps encore à une telle tâche, si facile que votre courage vous la fasse trouver? Et, en supposant que, doués d'une constitution robuste, vos forces physiques n'en aient ressenti nulle atteinte, croyez-vous que votre seul travail réponde bien aux nombreuses aspirations qui vous assiégent?

Pour moi, je ne le pense pas, et nous devons nous appliquer à rechercher ici les moyens dont vous pourriez généralement disposer pour faire mieux à tous égards.

Je ne crois pas que, dans l'état actuel des choses, c'est-à-dire après trente-quatre années d'une application consciencieuse de la première loi sur l'instruction primaire, les aides, que je regarde comme une ressource *indispensable* dans les classes du soir, fassent généralement défaut. Je crois que chaque instituteur peut les trouver, soit comme ressource permanente, quand il exerce ses fonctions dans une grande commune; soit comme ressource momentanée, en vue des adultes seulement, dans tous les autres cas.

La loi a prévu les circonstances où des maîtres peuvent être adjoints aux instituteurs, et une juste appréciation des difficultés à vaincre dispose aujourd'hui le plus grand nombre des conseils municipaux à voter les crédits nécessaires pour rémunérer ces fonctions. L'opinion publique s'impose d'ailleurs à ces assemblées : pour mener tout à bien, il faut des aides dans l'école importante, comme il en faut à l'atelier qui a du travail pour plus d'un homme.

Partout ailleurs, là où le nombre des adultes dépasse les proportions accessibles à un seul maître, sans que le budget communal puisse grossir le total de ses dépenses, je trouve une assistance momentanée et spéciale, soit parmi les adultes eux-mêmes, soit chez les jeunes gens qui sollicitent leur admission à l'école normale primaire du département.

Ceux-ci, qui voient leur avenir dans la profession, accepteront avec reconnaissance de venir en aide à l'insti-

tuteur, n'ayons aucun doute à cet égard ; et si le nombre des sujets était en rapport avec les besoins du service qui nous occupe, ce seraient là les meilleurs collaborateurs que l'on pût vous conseiller de prendre.

Mais ils sont, relativement, peu nombreux, et vous devez, en général, vous en tenir au second moyen que je conseille, et qui consiste à chercher parmi les jeunes gens les plus instruits de la commune, un ou deux ouvriers de bonne volonté. C'est fort simple, vous le voyez; et c'est tout aussi praticable que simple.

C'est le moyen employé dans les écoles régimentaires, autres classes d'adultes où l'officier qui dirige n'a comme aides que des moniteurs pris dans les rangs du bataillon, et choisis parmi les militaires qui ont le moins oublié leur première instruction. Je ne conseille d'ailleurs rien qui n'ait été essayé par les instituteurs eux-mêmes.

Vous trouverez de tels aides sous la main, à l'unique condition de leur donner à part, durant vos moments de loisir, et aussi longtemps qu'ils en auront besoin, une leçon spéciale sur ce que réclame plus particulièrement leur profession respective. A cette condition scrupuleusement exécutée, vous trouverez presque partout, je le répète, d'excellents auxiliaires, bien capables d'alléger votre lourde charge au profit de chacun et de tous.

Mon Dieu! je ne voudrais pas, pour tout au monde, passer à vos yeux pour un novateur systématique : on finit toujours, à ce jeu, par paraître utopiste, rêveur, si vous voulez. Cependant, ce que je vais ajouter n'est-il pas bon à dire; n'est-ce pas, avec un certain air d'utopie, dans l'ordre des idées pratiques dont l'honneur revient tout entier au gouvernement de l'Empereur ?

Il vous faut des auxiliaires, ceci n'est pas contesté ; il faut de plus trouver dans les rangs mêmes de la classe ouvrière des hommes dignes de ces postes d'honneur. Pourquoi ne verrions-nous pas dans ce mode de recrutement un moyen puissant d'excitation au bien? Pourquoi ces petits postes ne seraient-ils pas mis au concours, de-

vant une commission formée de délégués cantonaux et d'instituteurs? Pourquoi n'attacherait-on pas à ces très-modestes et très-utiles fonctions, qui ne peuvent être salariées, une rémunération honorifique, annuellement décernée par la commune, *un outil d'honneur*, par exemple, et une attestation, un titre enfin qui recommanderait l'honnête et intelligent ouvrier à l'estime et à la légitime préférence des chefs de certaines administrations, des compagnies industrielles, des grands agriculteurs?

Tout cela est praticable, voyez-vous. Il ne faut pas se laisser effrayer par ces mots de *concours* et de *commission*. Tout est relatif ici-bas, et si un concours établi pour l'obtention d'un emploi élevé est toujours une très-grosse affaire, capable de faire reculer bien des hommes, il y a aussi des concours où les candidats affluent, parce qu'ils ont pour objet des emplois accessibles aux gens les plus modestes. Celui que nous proposons serait assurément du nombre, et les sujets ne vous feraient pas défaut, croyez-le bien.

On se pique facilement d'honneur en France, et nos jeunes villageois ne le cèdent à personne sur ce point.

L'honneur a toujours été le fond même du caractère national, et ce caractère n'a pas changé. Nous aimons toutes les luttes, nous aimons celles surtout qui ont une bonne œuvre pour but et où l'amour-propre est en jeu.

Établissez ces modestes tournois de l'intelligence et vous verrez encore l'arène se couvrir de dignes lutteurs.

Ai-je besoin d'ajouter qu'en ouvrant ce nouveau champ aux honnêtes aspirations des classes ouvrières, en les faisant collaborer au grand mouvement intellectuel où nous pousse si vivement l'action gouvernementale, nous les détacherons de plus en plus de la vie purement matérielle au profit de la vie morale?

L'aide étant trouvé, occupons-nous des moyens disci-

plinaires : vous le savez, l'homme est organisé de telle sorte qu'il faut lui en montrer partout.

Ainsi que moi, vous avez peut-être remarqué que, comme si nous avions besoin d'oublier que nous vieillissons, nous redevenons enfants par notre humeur dès que nous avons le bonheur de nous trouver réunis : réminiscence bien excusable du seul âge vraiment heureux.

Mais vous avez vu aussi que la raison nous rend disciplinables et que, si celui qui nous préside sait nous intéresser, il obtient sans peine tout le silence, toute la gravité, toute l'attention nécessaires à l'objet de la réunion.

Pour celui qui enseigne aussi, pour lui surtout, la grande règle entre toutes est de plaire à son auditoire. L'étude que nous devrons faire tout à l'heure de la méthode à employer et des matières à enseigner, nous fournira l'occasion de développer cette vérité constante.

Mais c'est là la tâche du maître et ce n'est pas tout : il faut encore que les disciples la rendent possible par leur ponctuelle assiduité aux leçons.

Pour l'obtenir des adultes, à qui le charme des leçons ne suffit pas toujours, on ne saurait avoir recours aux moyens scolaires qui sont en usage dans les écoles du jour : les hommes nous échappent, ils nous fuient, quand nous les traitons comme des enfants; et le *certificat d'études*, institué le 22 décembre 1866, est le seul moyen disciplinaire applicable aux écoles du soir, le seul digne de nos chers ouvriers.

Délivré par l'instituteur, une commission locale et l'inspecteur de l'arrondissement, le *certificat d'études* est une excellente attestation de savoir et de moralité à laquelle chacun tiendra beaucoup dans un avenir prochain : les patrons ou maîtres, pour faire un bon choix de travailleurs, et ceux-ci pour trouver à se colloquer avantageusement. Il faut donc que vous mettiez résolument en vigueur ce puissant moyen disciplinaire.

Mais ce doit être avec sagesse et fermeté; à ce prix

seulement, il aura et conservera toute sa valeur aux yeux des uns et des autres : le certificat d'études ne sera accordé qu'au mérite, c'est-à-dire qu'aux personnes assidues et ponctuelles.

M. le Ministre n'a pas dit que ce certificat d'études *serait nécessairement délivré*, mais qu'il *pourra l'être;* ce qui implique pour la commission, l'inspecteur et vous, le droit de refuser, droit qui ajoute beaucoup à l'importance du titre.

Or, il ne faut jamais qu'un tel refus puisse être taxé d'arbitraire, et pour qu'il ne puisse pas l'être, il faut qu'il s'appuie sur des obligations préliminaires inobservées, dans lesquelles les familles et le pays trouvent leurs garanties. Je m'explique : le certificat d'études a quelque chose du certificat de capacité. Pour que, d'une part, il soit mérité, et que de l'autre il soit dû, il faut au moins la présence assidue aux leçons. L'appel la constatera : voilà la garantie pour vous, pour l'autorité. Délivrez chaque mois des attestations de présence aux auditeurs assidus : voilà leurs titres préliminaires, d'après lesquels la commission locale, l'inspecteur et vous statuerez en parfaite connaissance de cause.

Par ce moyen, vous tiendrez le courage en haleine, vous ferez tomber les doutes sur la fréquentation réelle des cours, et vous donnerez au certificat d'études, en même temps qu'une valeur sérieuse aux yeux des personnes auxquelles il sera présenté un jour, une valeur non moins grande aux yeux des titulaires.

Occupons-nous maintenant du choix du mode et de la méthode à suivre.

Le choix du mode d'enseignement dépend surtout du nombre des élèves : au très-grand nombre, le mode *mutuel;* le mode *simultané* et le mode *mixte* ensuite ; et quand on est en présence de quelques individus seulement, l'enseignement *individuel.*

Quels que soient les avantages du mode mutuel pur, il n'en faut plus guère parler en province : compris et acclamé, il y a trente-cinq ans, il ne serait aujourd'hui cordialement accepté nulle part. Il devient de plus en plus difficile de former des moniteurs; or, les moniteurs sont l'âme du mode mutuel.

L'enseignement individuel, qui est désormais rejeté des écoles primaires, parce qu'il était abrutissant tout à la fois pour le maître et pour les écoliers, n'est applicable aux classes du soir que dans les toutes petites communes, là où l'effectif du cours ne dépasse pas quelques unités d'élèves.

Le seul mode d'enseignement qui convienne aux adultes est donc le mode simultané, avec un maître à la tête de chaque division, c'est-à-dire trois maîtres au moins, quand la classe est nombreuse ; avec deux seulement, dans les classes ordinaires.

Chaque division est traitée par celui qui la dirige comme une classe à part; c'est-à-dire qu'il y fait autant de subdivisions qu'elle renferme de forces bien distinctes ou de besoins spéciaux; et qu'il passe successivement de l'une à l'autre, soit pour l'enseigner, soit pour en corriger le travail.

Je ne m'arrête pas devant les objections qui se présentent à mon esprit comme souvenirs ou autrement, parce qu'elles n'intéressent que de rares exceptions; et je passe, ce qui est très-important, à l'examen des méthodes à suivre.

En général, méthode essentiellement pratique, sûre et expéditive. Donnez, en quelque sorte, un corps aux notions que les adultes viennent vous demander : qu'ils les voient, qu'ils les touchent pour ainsi dire; et arrivez immédiatement à l'application. Ainsi vous les intéresserez vivement et vous les mettrez aussitôt en possession de ces connaissances; c'est là une méthode sûre et expéditive, qui s'applique soit aux choses de la lecture, soit aux quelques démonstrations que vous aurez à faire.

Point d'abstractions, peu ou point de théorie, pas d'autres principes démonstratifs que ceux qui sont indispensables pour les guider dans les applications. Les ouvriers ne vous demandent pas que vous leur fassiez approfondir des principes, et que de déductions en déductions vous remontiez avec eux jusqu'à l'origine mathématique des choses : ils attendent de vous uniquement que vous leur donniez le nécessaire, ce qu'il leur faut pour traiter eux-mêmes leurs affaires courantes ; ils tiennent à connaître, non ce qui fait le savant, mais ce qui sert chaque jour, ce qui demeure.

Mais rien n'est moins facile que de se tenir renfermé dans les limites étroites et souvent peu agréables du nécessaire, quand on s'est instruit soi-même par l'étude curieuse des abstractions ; et pour marcher dans cette voie d'un pas assuré, il faut ce que peu de maîtres s'astreignent à faire, parce qu'on ne se doute pas toujours assez des difficultés que présente l'enseignement primaire proprement dit : il faut que les leçons soient parfaitement préparées, préparées en parfaite connaissance de son auditoire, afin de n'offrir à son esprit que les notions pour lesquelles il a l'aptitude. La connaissance des besoins et des moyens intellectuels des adultes est la condition indispensable de succès dans cet enseignement réparateur. Sans cela, point de véritable progrès : le découragement s'ensuit, et souvent ce découragement va de proche en proche, il devient endémique pour tout l'auditoire ; un mécontent en fait d'autres, l'école devient déserte et il se fait tout autour comme une atmosphère de mauvaise renommée qui éloigne et de celle du soir et de celle du jour.

N'allez pas, dans cet enseignement, prendre un ton magistral. Un professeur érudit qui, tenté de se faire instituteur primaire, apporterait dans son école le ton et les allures qu'il avait sur sa chaire, lorsqu'il se trouvait en présence d'intelligences propres à recevoir un enseignement élevé, me ferait l'effet d'un vaisseau de ligne lancé dans une pièce d'eau manquant d'étendue et de

profondeur : il ne pourrait s'y mouvoir; il échouerait infailliblement.

Répétons-le : le talent de l'homme qui enseigne consiste à pénétrer les intelligences, et il ne peut atteindre ce résultat que par les moyens que nous venons d'indiquer, c'est-à-dire par la connaissance des aptitudes intellectuelles de son auditoire, avec lequel il doit sans cesse s'identifier; et puis, à la suite d'une préparation très-consciencieuse, par l'adaptation à cet auditoire de son geste, de son langage, de l'étendue de son programme, de la profondeur de ses enseignements. Quand il est jeune, ces moyens sont les seuls propres à lui faire pardonner l'immaturité de l'âge, souvent reprochée.

De tout cela, vous conclurez sans doute que l'enseignement des adultes doit être purement oral, je veux dire fait sans le secours des livres : le livre de lecture est à peu près le seul dont il faille faire usage.

Examinons enfin la question des programmes à suivre.

Quel doit être le programme de l'enseignement dans les classes du soir?

L'école d'adultes doit suppléer l'école primaire, la répéter et surtout la compléter.

Son programme comprend nécessairement deux parties : l'une indispensable ou obligatoire, qui n'est que la première de l'article 23 de la loi organique; l'autre, spéciale, que des besoins individuels peuvent étendre à tout ou partie des matières facultatives édictées dans le même article. Tel est donc le programme général.

Voici dans quelle mesure l'expérience semble en recommander l'usage, dans chacune des trois divisions qui composent un cours, et qu'afin d'être plus clair, j'appellerai *inférieure, moyenne et supérieure.*

La fréquentation pleine et régulière des cours étant généralement de quatre mois (du 1er novembre au 1er mars), la division inférieure apprend à *lire*, à *ortho-*

graphier par l'épellation à livre fermé, à *écrire* et à *calculer ;* la division moyenne s'occupe de *lecture*, d'*écriture*, d'*orthographe usuelle* et *grammaticale* à l'aide d'exercices et de dictées bien graduées, de *calcul* et tout particulièrement de *système métrique*.

En ce qui concerne les dictées, je vous conseillerai de donner la préférence à celles qui peuvent intéresser plus particulièrement vos auditeurs, soit au point de vue de leur profession, soit au point de vue de leur moralisation. Un maître habile et pénétré du devoir de sa mission, qui est de former des citoyens, peut trouver dans chacune de ses leçons des occasions heureuses pour insister sur ces points importants. Puisqu'on a le bonheur de retenir quelques instants autour de soi des esprits que l'incurie de leurs parents a négligés dans leur enfance, on ne saurait trop faire pour réparer leur éducation, et au point de vue intellectuel, et au point de vue moral.

Quant au calcul, souvenez-vous que c'est sur le chantier et en travaillant qu'ils sont le plus souvent destinés à s'en servir. Vous insisterez donc très-utilement sur le calcul mental. Que vos données soient d'ailleurs judicieusement choisies; par exemple, que les prix estimatifs des choses ne soient pas imaginaires, mais réels.

Il y a infiniment d'exercices fort utiles, toujours utiles à faire sur les mesures métriques; les ouvriers ne s'en ennuient jamais; ne craignez donc pas de les en occuper souvent.

Enfin, les autres matières du programme général s'adressent à la division supérieure. Vous me permettrez de ne pas vous en occuper ici.

Mais tout n'est pas dans le choix d'une méthode, ni dans la meilleure distribution des études : il faut encore s'appliquer à éviter la sécheresse et la monotonie des leçons, à les rendre quelque peu attrayantes; c'est le moyen d'en assurer le succès. L'étude, tant qu'elle ne s'applique qu'à l'acquisition des notions premières, est

un travail fort peu récréatif; et, à part l'entrain que peut mettre dans son enseignement la parole de l'instituteur; à part l'intérêt qu'y répandent un bon choix d'exercices empruntés aux choses de la vie courante et des lectures utilement récréatives qui concerneraient les inventions utiles, l'histoire des industries locales : à part ces moyens, bons en soi, mais dont chacun ne dispose pas toujours, vous avez sans doute trouvé d'autres moyens de donner à vos leçons une physionomie, une fraîcheur toujours nouvelles, en ayant recours aux récits géographiques et aux récits historiques.

Pour ma part, je regarde la géographie et l'histoire comme deux puissants mobiles d'éducation, d'abord parce qu'elles attirent à l'école et qu'elles la font aimer; ensuite, parce qu'avec l'agréable elles renferment tout ce qui peut contribuer à étendre le cercle des idées, à éteindre plus promptement les haines nationales, à faire apprécier avec justesse nos grandes institutions, à fortifier enfin l'amour de la patrie et du Prince qui préside à ses destinées.

L'étude de la géographie et de l'histoire, récemment rendue à l'enseignement primaire élémentaire, y jouera certainement bientôt le rôle très-important qui lui est dû. Beaucoup plus modeste pour l'enseignement des adultes, cette étude n'en aura pas moins de précieux résultats pour nos mœurs.

Un globe et des cartes murales, voilà tout le mobilier scolaire que réclame l'enseignement de la géographie, fait à raison d'une ou deux leçons par semaine, non-seulement aux divisions où l'on sait lire, mais aux trois divisions. Des gens complétement illettrés peuvent apprendre la géographie à l'aide d'un maître et d'une carte.

Une idée générale du partage et des dimensions de la terre, du rapport de son volume avec celui de son satellite et du soleil, de la distance qui nous sépare de chacun de ces astres; une idée du mouvement diurne, du

mouvement de translation et des éclipses qui aideront à l'intelligence des phases lunaires; puis un aperçu de la disposition des eaux et des parties du monde; ensuite l'étude des contrées de l'Europe et de leurs capitales, et enfin celle de la France, avec beaucoup plus de détails industriels, historiques et commerciaux : voilà ce que doivent être, selon nous, les études géographiques des adultes.

Mais les études historiques!

Oh! je sais combien mon opinion paraîtra hardie et téméraire en dehors de cette enceinte! L'enseignement de l'histoire est, dit-on, trop rempli d'écueils pour qu'on le puisse sagement confier aux instituteurs primaires.

J'ai compris cette crainte il y a vingt-cinq ans, alors que la France était dans le pénible enfantement de son système d'éducation populaire, et que la nouvelle institution était confiée à de jeunes maîtres dont une complète inexpérience n'était refrénée ni par une éducation personnelle suffisante, ni par le courant des idées de l'époque. Mais tout cela est bien loin de nous et on s'en souvient à peine.

D'ailleurs, un esprit sage a pénétré peu à peu dans ce nouveau corps enseignant, au moyen des écoles normales fortement constituées, où il se recrute en grande partie. Comme partout, on y a reconnu la nécessité d'une règle, accepté le joug salutaire de la loi; et ainsi le rôle des instituteurs est devenu ce qu'il aurait dû être toujours : le paisible rôle d'éducateurs religieux et moraux de l'enfance ouvrière.

L'administration les encourage; elle récompense leurs services, elle les paye mieux; mais aussi elle veille activement à ce qu'ils honorent leurs fonctions par la sagesse beaucoup plus que par la science; et ils sont en possession de la véritable estime et des sympathies publiques, parce qu'ils s'efforcent de les mériter, non par le bruit, mais par le travail, par l'honnêteté, par la modestie.

En outre, le bon sens a fait, dans les classes ouvrières, un progrès considérable : les idées se sont épurées, les passions adoucies; l'intelligence, en élevant son niveau, a rasséréné le caractère général du peuple, et l'on sent partout que le temps est venu de faire son éducation nationale, je veux dire de la compléter, en ajoutant aux moyens de moralisation en vigueur les grands enseignements de l'histoire.

Je vais être obligé de m'échapper une minute dans le domaine que vous parcourrez demain à cette même heure. Permettez-le-moi : tout se lie intimement en matière d'éducation.

Ce qui manque en France, ce n'est ni le désir de s'instruire, ni celui de s'élever. Ce qui manque, c'est un système plus sérieux d'éducation populaire. Nous en avons le commencement : la crèche, la salle d'asile et les débuts de l'école primaire; mais, à vrai dire, cela ne va guère plus loin, et la moitié des enfants nous quittent au moment où ils commençaient à apprendre.

On a hâte de vivre en France, et la persévérance n'est pas notre principale qualité. Prompts à concevoir, nous avons fait à peine les premiers pas dans une entreprise, que déjà nous en voulons la fin, le *couronnement*. Les Allemands savent attendre; nous, pas. Or, cette impatience, cette *furia francese* qui ajoute chaque jour à la gloire de notre drapeau sur le champ de bataille, a pour résultat, en éducation, de ralentir très-malheureusement le progrès solide.

Voyez les familles, en ce qui concerne la fréquentation de l'école : à peine avons-nous les enfants depuis quelques mois, qu'elles s'étonnent de la lenteur des études : « Vite! vite! plus vite encore! » Tel est bien souvent le sens de leurs visites; et dès que les premières communions sont faites, aussitôt, et sans nous consulter, elles nous retirent les élèves.

Eh bien! je vous le demande, tandis qu'en Allemagne et aux États-Unis, les enfants, quand ils quittent l'école,

savent, dit-on, lire et écrire intelligiblement leur langue, parler leur histoire, et réciter même la constitution nationale; combien pouvons-nous en avoir en France qui sachent bien lire et bien écrire seulement? Combien sur cent? L'école est pour beaucoup de gens comme un débarras. Qu'avons-nous pu faire pour leurs pauvres enfants!

Et cependant, quand, dans les conseils de révision, on voit ces fruits secs de nos écoles, on s'écrie : « Quels maîtres! » et l'on ajoute que l'enseignement primaire est mal fait en France, que nos méthodes sont détestables; et l'on nous montre la Prusse et l'Amérique!...

Mais qu'on nous montre donc aussi leur loi sur l'enseignement! Les Allemands, d'une nature froide et persévérante, ont dans leurs lois ce que ce tempérament semblerait rendre inutile : ils ont l'enseignement obligatoire que nous n'avons pas; et aujourd'hui ils s'y soumettent plus en vertu de leurs mœurs que par la force de la loi. Nous, nous usons et abusons quelquefois de la liberté.

Ah! il est bien permis d'être de l'avis de ceux qui regrettent que l'obligation d'instruire ne soit pas imposée aux parents, tandis que celle de servir honorablement le pays attend leurs fils!

Quand je dis que nous n'avons pas de loi qui rende l'enseignement obligatoire, je dis trop. La loi du 22 mars 1841, relative aux enfants employés dans les manufactures, usines et ateliers, porte en effet ce qui suit :

« Art. 5.—Nul enfant âgé de moins de douze ans ne pourra être admis qu'autant que les parents justifieront qu'il fréquente actuellement une des écoles publiques ou privées existant dans la localité. — Tout enfant admis devra, jusqu'à l'âge de douze ans, suivre une école.

« Les enfants âgés de plus de douze ans seront dispensés de suivre une école, lorsqu'un certificat donné par le maire de

leur résidence attestera qu'ils ont reçu l'instruction primaire élémentaire. »

Il y a donc, pour les familles des enfants employés dans les manufactures, usines et ateliers, une véritable obligation de les envoyer à l'école. Mais elle n'existe pas pour d'autres.

Voilà pourquoi nos cours d'adultes sont et seront longtemps encore, pour le plus grand nombre, la simple répétition de l'école primaire et la réparation tardive de la sordidité de tant de familles; tandis qu'ils devraient être des cours professionnels, satisfaisant aux besoins des vocations embrassées. Voilà pourquoi aussi les souvenirs de l'école, si fugaces, si fugitifs, n'aident pas toujours dans une mesure suffisante au bonheur de la famille.

Moraliser le peuple par l'instruction, telle est notre tâche. Poursuivons-la courageusement le jour, en dépit de l'impatience; et, pour indemniser ceux de nos élèves qu'on nous avait prématurément enlevés, occupons-nous-en de toutes les forces de notre âme, quand la raison les dirige vers nos écoles du soir.

La lecture et l'histoire : voilà nos plus sûrs moyens, à nous; au prêtre, la religion. Et n'attendons rien de mal de cette manière plus large d'entendre et de pratiquer l'enseignement populaire.

« L'objection faite à l'enseignement de l'histoire, dit M. Théry, recteur de l'Académie de Caen, peut être faite à toutes les branches d'instruction. Il n'y en a pas une dont on ne puisse abuser; et cependant, il serait déraisonnable de pousser la haine de l'abus jusqu'à l'usage. Que ne pourrait-on dire contre la lecture et l'écriture, qui donnent le moyen de connaître les mauvais livres et d'écrire les libelles! »

L'étude de l'histoire doit donc désormais occuper une bonne place dans le programme des cours d'adultes, aussi bien que dans celui des écoles primaires, dût-elle se borner à des lectures en commun, suivies de sim-

ples interrogations, Le récit oral, emprunté à un bon auteur, un récit consciencieusement préparé, serait préférable, s'il était fait simplement, sans jactance, sans prétention.

Comme pour la géographie, on procédera par de grands et rapides aperçus sur les phases principales des temps primitifs, pour arriver, en quelques leçons, aux invasions qui ont transformé la Gaule ; et ce n'est qu'à partir de là que, tout en restant fort modeste, le cadre de ces études se remplira de plus de détails, parce qu'il s'agira de la France, de la patrie que je ne sais quel célèbre érudit du dix-septième siècle, le Hollandais Grotius, je crois, appela « le plus beau royaume, après celui du ciel; » et un Anglais, Shakspeare, « le véritable soldat de Dieu ! »

L'étude de l'histoire, si succincte qu'elle puisse être à l'école, aura un résultat non moins précieux : c'est d'inspirer l'amour des lectures sérieuses et, ainsi, d'accroître le nombre des personnes qui viennent demander à la bibliothèque scolaire la distraction et le délassement honnêtes dont chacun a besoin dans les moments de loisir.

« Les livres, a dit le docteur Alibert, dans son ouvrage sur la *Physiologie des passions*, les livres sont comme des amis consolateurs, qui empêchent l'âme de trop s'appesantir sur ses impressions chagrines. »

Un autre a ajouté :

« Un bon livre est un bon ami : il nous reprend sans aigreur et nous encourage sans flatterie. »

On a dit aussi :

« Il faut lire pour s'instruire, pour se corriger et pour se consoler. »

C'est le but essentiellement humanitaire que le gouvernement de l'Empereur s'est proposé en fondant les bibliothèques scolaires ou populaires, dont, sans doute, vous favorisez le développement de toute votre légitime influence.

Comme toutes les choses nouvelles, cette institution a éveillé des craintes, partagées par les hommes les plus libéraux mêmes. On s'est dit avec raison que si les bonnes lectures doivent effectivement instruire, corriger et consoler, les mauvaises doivent nécessairement enivrer l'homme, corrompre ses mœurs, énerver ses forces; que si les premières sont propres à resserrer les liens de la famille et de la société, les secondes ont bien souvent pour effet de les relâcher et de les détruire; et l'on s'est demandé si le choix des livres de ces nouvelles bibliothèques serait toujours fait avec le discernement que réclame la sécurité du présent et de l'avenir, et qui répond d'ailleurs aux exigences d'un véritable progrès.

Tout cela a été prévu dans l'arrêté ministériel du 1er juin 1862, rappelé en toutes circonstances, particulièrement par les circulaires des 11 janvier et 10 juin 1865.

Il y est dit, en effet, 1° que les bibliothèques scolaires, propriétés communales, installées dans une des salles de l'école et placées sous la surveillance de l'instituteur, ne peuvent recevoir aucun livre sans l'autorisation de l'inspecteur d'académie; 2° que le catalogue de la bibliothèque, coté et paraphé par le maire de la commune, sera visé par l'inspecteur primaire lors de l'inspection de l'école, et communiqué aux autorités scolaires à toute requisition; — 3° qu'à leur passage dans l'école, les inspecteurs de l'instruction primaire s'assureront que la bibliothèque ne contient aucun ouvrage dont l'acquisition et l'acceptation n'auraient pas été autorisées par l'inspecteur d'académie.

Si donc vous entendiez encore attaquer par de tels

doutes cette précieuse institution, vous répondriez par les documents officiels que je viens de rappeler.

Attachez-vous à la faire prospérer. Les moyens vous en sont indiqués à l'article 3 de l'arrêté organique du 1er juin 1862 : demandez des livres par la voie de vos chefs immédiats, à M. le préfet et à M. le ministre; demandez chaque année un crédit spécial au conseil municipal; sollicitez du conseil départemental l'autorisation de proposer aux familles une cotisation volontaire. Si faible que puisse être chacune de ces ressources, leur somme n'en sera pas moins appréciable et, renouvelée en totalité ou en partie chaque année, elle vous permettra d'enrichir constamment la bibliothèque et de la tenir, par la reliure, en bon état de conservation.

Et puis, recommandez-en l'usage aux ouvriers. Faites, par vos enseignements, qu'ils aiment la lecture des bons livres, ces amis qui instruisent, corrigent et consolent, et qu'ils ignorent ou repoussent cette littérature dissolvante que popularisent les plus perfides satisfactions données aux plus détestables instincts.

Je parle à des pères de famille, et je suis père de famille moi-même. Ah ! un mauvais livre!.... Mais ni le ciel, ni la patrie, ni le foyer domestique n'ont de plus terrible ennemi ! Il ébranle les idées les plus justes; il étouffe les meilleurs sentiments; il mine les principes sacrés qui font la force des individus et des nations, mettant la matière et le hasard à la place de Dieu, la révolte sous le toit paternel, la haine dans un cœur qui jusque-là avait vécu d'amour, l'insulte et le blasphème sur des lèvres qu'avait couvertes de baisers la tendresse maternelle !....

Que de crimes n'ont pas eu d'autres points de départ qu'un mauvais livre! Naguère, un parricide, adolescent encore, le disait en montant à l'échafaud ! Il nous montrait dans le souvenir de ses infernales lectures la source de son crime!......... que dis-je? il se plaisait même à y trouver sa glorification!

Éducateurs de la jeunesse ouvrière, vous sur qui la patrie fonde ses plus chères espérances, multipliez vos efforts pour faire aimer la littérature saine, honnête et substantielle : les récits de voyages, l'histoire; Boileau, Racine, Bossuet, Corneille : voilà les grandes et nobles sources auxquelles, surtout, l'homme sage doit progressivement puiser.

Nous venons de parcourir, trop rapidement peut-être, le cadre de l'importante question soumise à nos communes méditations. L'heure nous presse; il faut finir.

L'institution des cours d'adultes, à laquelle s'unit inséparablement l'œuvre toute récente des bibliothèques scolaires et qui, désormais, est assurée par les faits comme par la loi, avait été jusqu'à nos jours attaquée avec un acharnement tel que, vingt fois essayée, elle fut vingt fois abandonnée à elle-même par le pouvoir.

C'est la destinée des meilleures choses, d'être d'abord peu comprises et vivement combattues; mais c'est aussi leur destinée de triompher de la critique et des plus ardentes passions, en s'imposant finalement à la conscience publique.

Leur prospérité (je le prouverai par des chiffres authentiques) s'est accrue constamment, en effet, en raison directe de la prospérité des écoles primaires; et elle a prouvé aux moins clairvoyants deux choses : la première, qu'il faut marcher avec le temps, et que vouloir empêcher le progrès, ce serait imiter ce fou qui, à la vue des premiers rayons du jour, s'arc-boutait pour arrêter la marche du soleil et pouvoir dormir encore; la seconde, que l'importance de l'œuvre n'avait pas été comprise, mais qu'aujourd'hui, goûtée des adultes illettrés autant et plus que des autres, elle ne sera pas transitoire, parce qu'elle porte en soi toutes les conditions de stabilité. L'agriculture, le commerce, l'industrie, les arts, tout se développe, tout grandit, tout avance, et ceux-là

seuls pourront dorénavant y trouver une place quelque peu honorable qui seront à la fois les ouvriers de la matière et les ouvriers de l'intelligence.

Je vais faire l'exposé exact des chiffres officiels d'où j'aurais tiré mes propres convictions, si, vieilli dans la carrière, et témoin anxieux des fluctuations qui s'y sont inévitablement produites, je n'avais été instruit et convaincu par les événements et la marche ascendante de l'esprit public.

Les plus anciennes statistiques de l'instruction primaire sont celles de 1829, 1832 et 1833. Elles ne donnent aucun renseignement, ni sur le nombre des classes d'adultes, ni sur leur population; et c'est dans celle de 1837, publiée par M. de Salvandy, qu'il en fut question pour la première fois.

Voici le relevé des divers documents qui existent au ministère, sur cet objet :

En	1837 :	1856	cours fréquentés	par	36 900	élèves
—	1840 :	3403	—	—	68 500	—
—	1843 :	6434	—	—	95 000	—
—	1847 :	6877	—	—	115 100	—

Arrive alors la révolution de 1848 : un grand nombre de cours se ferment naturellement, et la statistique de 1850 n'en accuse plus que 4037 avec 78 500 élèves.

Je trouve les données ci-après dans les statistiques officielles reprises en 1863 :

En	1863 :	4 394	cours fréquentés	par	125 600	élèves
—	1864 :	7 855	—	—	187 600	—
—	1865 :	24 065	—	—	600 000	—
—	1866 :	32 383	—	—	830 000	—

L'élan de ces deux dernières années est, il est vrai, exceptionnel, et il ne fallait rien moins pour l'obtenir, que l'énergique impulsion du ministre éminent auquel

est confiée depuis quatre ans la direction de l'instruction publique. Mais il dure, cet élan, et « il faut reconnaître dans cette persévérance qui, d'année en année, se marque davantage, une de ces résolutions arrêtées et faites qu'un peuple n'abandonne pas [1].

D'ailleurs, qui oserait contester aujourd'hui que, loin d'être (comme bien inutilement on l'a soutenu longtemps) un danger permanent pour les mœurs, pour le repos des familles et la paix publique, les cours d'adultes les sauvegardent? — « Sans lumière, point de morale, a dit Mirabeau, et la morale du pauvre est la sauvegarde des jouissances du riche. »

Est-ce que l'éloignement des lieux de dissipation, où s'évanouissent les résolutions les plus louables; est-ce que le bon emploi des longues soirées d'hiver, que l'oisiveté rend si dangereuses; est-ce que le recueillement et l'étude sont des dangers?

Et ces habitudes studieuses, qui disciplinent l'intelligence et le cœur des ouvriers, comme notre intelligence et nos cœurs, n'affermissent-elles pas leur santé, ne décuplent-elles pas leurs forces, ne prolongent-elles par leur existence! Ne garantissent-elles pas leur descendance contre la hideuse atrophie de l'esprit et du corps.

Ces habitudes studieuses, enfin, ne doivent-elles pas indubitablement avoir pour conséquence l'économie du gain quotidien? Donc, le bien-être est la paix de la famille; la paix est la sécurité de l'État.

Et qui ne déplorerait le sort de ces mâles enfants des campagnes, que l'ignorance seule condamnerait à servir toujours le drapeau comme simples soldats!... L'audace, l'intrépidité, le vrai courage, toutes ces vertus militaires dont le soldat fançais est pétri, tout cela sans avenir, faute d'un peu d'instruction!...

Vous le savez, la bravoure seule n'a suffi que dans de rares exceptions, pour grandir l'homme; et si Lannes fut

1. Discours ministériel du 17 mai 1867.

le *Roland de l'armée*, et Masséna l'*enfant chéri de la victoire*, près d'eux cependant, Ney, *le brave des braves;* l'intrépide et brillant Murat; Desaix, *le sultan juste ;* le trop infortuné Brune; et après eux Bugeaud, Leroy de Saint-Arnaud, et tant d'autres, joignaient la science à la valeur.

Le bâton de maréchal peut encore aujourd'hui, et pourra toujours, chez nous, sortir d'une giberne; mais, plus qu'en aucun temps, c'est à la condition que le vaillant soldat ne soit pas indigne du commandement par l'inculture de son esprit.

Il n'est que deux priviléges, que deux titres, dont la gloire n'ait nul besoin pour donner à l'homme sa brillante auréole : c'est celui des richesses et celui de la race :

Le premier qui fut roi fut un soldat heureux :
Qui sert bien son pays n'a pas besoin d'aïeux.

Ah! oui, tout cela est vrai, et l'opinion des classes ouvrières sur chacun de ces points est tellement faite, qu'on ne trouvera bientôt plus un père qui osât léguer à ses enfants, avec un patrimoine honnête et laborieusement acquis, le stigmate flétrissant de l'ignorance : *une tache au front*, comme l'a dit M. le Ministre de l'instruction publique. A la manière dont tout homme de sens entend aujourd'hui l'éducation, honneur et savoir sont deux choses désormais inséparables.

Nos pensées sont les vôtres, et c'est à elles que nous devons le courage dont vous faites preuve chaque hiver, au profit de nos chers adultes. Cependant, dirai-je avec M. le ministre, « des esprits chagrins, ennemis de leur temps et par conséquent d'eux-mêmes, repoussent ces raisons !... Laissez-les dire et marchez en avant : c'est devant vous qu'est la lumière. »

C'est à l'émancipation des intelligences que la France de 89 doit et ce pauvre garçon qui, riche d'une pièce de six francs, quitta son village de Normandie pour se rendre à Paris, et y devenir l'illustre chimiste *Vauquelin*,

membre de l'académie des sciences, professeur à l'École polytechnique et au Muséum; — et ce fils d'une pauvre liseuse de dessins, de Lyon, qui fut un jour le célèbre mécanicien *Jacquard;* — et *Richard-Lenoir*, cet enfant d'obscurs cultivateurs d'Épinay-sur-Odon, qui, porte-balle d'abord, garçon de café ensuite, s'éleva au premer rang entre les manufacturiers de France; — et *David d'Angers*, et *Simard* de Troyes, dont vous avez certainement contemplé le grand œuvre aux Invalides; — et *Velpeau*, ce fils d'un maréchal-ferrant de Brêche (Indre-et-Loire), qui s'est fait l'une des grandes célébrités chirurgicales de l'Europe; — et *Ponsard*, sorti de l'école mutuelle de Vienne (Isère), ce grand poëte dramatique qu'honorait l'amitié du Souverain; et des héros, des législateurs, des princes, des rois; et le chantre immortel de nos gloires et de la liberté, *Béranger*, cet observateur profond, ce sublime chansonnier, qui fut comme il le dit lui-même :

> Garçon d'auberge, imprimeur et commis;

et cette légion de contemporains illustres qui font la gloire de l'École polytechnique, de l'École normale supérieure, et de toutes nos écoles impériales !

Une dernière donnée, que vous pourrez invoquer auprès des personnnes obstinément aveugles, c'est la notable diminution, constatée par les comptes généraux de la justice, des crimes et délits réprimés pendant les dix-huit dernières années : les crimes ont diminué de moitié et les délits du tiers.

Partout où le niveau de l'éducation populaire monte, la moralité le suit; ce qui a permis de dire qu'à mesure que les écoles s'ouvrent, les prisons tendent à se fermer : résultat émouvant qui, le 17 mai dernier, inspirait à M. le ministre ces lignes éloquentes par lesquelles je termine :

« L'Empereur est fier sans doute des victoires de Sébastopol

et de Solferino; plus encore de celles que le génie de la France gagne en ce moment à l'Exposition universelle. Mais je ne sache pas qu'il y ait au monde un plus beau triomphe que celui qui est remporté sur la passion et le vice; et je ne trouve point dans toute la série des siècles un prince qui ait pu, comme le nôtre, se donner la joie de dire : « Sous mon règne, j'ai vu la « moralité du peuple doubler. »

Séance du lundi 9 septembre.



DU

DÉVELOPPEMENT DES INSTITUTIONS SCOLAIRES

ET DES

ÉCOLES PRIMAIRES PROFESSIONNELLES

PAR M. SANDOZ

de Neufchâtel (Suisse).

Je saisis avec empressement l'occasion qui m'est offerte de vous adresser encore quelques mots avant de me séparer de vous. Et tout d'abord, j'éprouve le besoin de me faire auprès de vous l'interprète des sentiments de reconnaissance que nous emportons, mes compatriotes et moi, pour l'accueil plein de sympathie que nous avons rencontré; nous avons mieux que jamais compris que, pour des hommes qui sont animés du même désir de travailler au bien de leurs semblables, l'association, le concours mutuel est une chose nécessaire. Sans doute sur plusieurs points nous nous trouverons en divergence; vous raisonnez à votre point de vue, nous raisonnons au nôtre; mais il reste des choses fondamentales sur lesquelles je suis persuadé que nous nous rencontrons tous. C'est cette pensée qui m'enhardit dans ce moment à vous entretenir quelques instants d'un sujet qui me préoccupe depuis longtemps, et dont vous m'aiderez peut-être à trouver la solution.

C'est une étude des plus intéressantes et des plus pro-

pres à faire réfléchir que de suivre à travers les siècles l'histoire du développement de nos institutions scolaires. On apprécie mieux ainsi les progrès réalisés, les conquêtes faites dans ce domaine; on mesure mieux le chemin parcouru, et en même temps on se rend mieux compte aussi de ce qui reste à faire, des lacunes à combler. Il en est absolument comme de nos montagnes suisses, qui grandissent à mesure que l'on s'élève, et dont l'horizon s'étend à mesure que l'on avance. Or, une étude, même très-superficielle, de cette histoire du développement des institutions scolaires, vous amènera à reconnaître ceci : c'est que, à l'inverse de toute logique, de tout bon sens, on a procédé à rebours, on a commencé par fonder de grandes universités montées de toutes pièces, qui n'étaient à l'usage que d'une infime minorité. On est descendu ensuite un degré plus bas, et pour la classe bourgeoise on a fondé des lycées, des colléges; mais ce n'est que bien tard, bien près de nous, qu'on a paru se douter que l'enseignement primaire était le nerf de toute éducation populaire, que c'était là le point capital sans lequel tout le reste n'était qu'un trompe-l'œil. On a donc voulu construire la pyramide par le haut sans commencer par en asseoir la base, ce qui était la première chose à faire. C'était, comme vous le voyez, un travail à reprendre, une œuvre de reconstruction, et je ne crains pas de dire que, malgré tous nos progrès, nous sommes encore au début de cette œuvre. Aussi me demandé-je, avec une sorte d'inquiétude, si nous avons creusé assez bas les fondements de l'édifice qu'il s'agit d'élever, si notre enseignement repose sur une base assez populaire. Je puis vous en parler, venant d'un pays où l'enseignement primaire semble si bien poussé jusqu'à ses dernières limites qu'elles paraissent toucher déjà à l'enseignement secondaire. Eh bien ! je me demande si l'enseignement primaire, tel qu'il existe, répond aux besoins de la situation présente, s'il est réellement l'enseignement du peuple, l'enseignement de l'ouvrier, de l'enfant qui va se

trouver de très-bonne heure aux prises avec les nécessités de la vie, les obligations de l'apprentissage. Je me demande si les parents ne se trouvent pas aujourd'hui dans cette funeste alternative de choisir entre l'école et l'atelier. Le problème se pose ainsi pour moi : ne serait-il pas possible d'arriver à la combinaison d'un enseignement théorique primaire avec l'apprentissage d'un métier? Vous me direz : mais c'est là une question qui n'en est pas une; poser le problème, c'est le résoudre, le résoudre négativement, car les essais tentés jusqu'à ce jour l'ont démontré suffisamment. Mais quoi! l'insuccès d'hier, l'hésitation d'aujourd'hui seraient un argument? La principale question à examiner ici avant tout, c'est de nous demander quels sont les motifs qui font désirer une modification dans notre système d'enseignement primaire dans le sens que j'ai indiqué. Vous n'ignorez pas que le progrès scolaire qui marque notre époque est né d'un double mouvement, d'une double observation. On a reconnu d'une part que l'enseignement primaire tel qu'il existe, avec son programme tout à fait rudimentaire, était insuffisant; d'un autre côté, on a reconnu également que l'enseignement classique ne répondait pas aux besoins de l'époque, essentiellement portée vers l'industrie, et on a créé ce qu'on a appelé des écoles industrielles. Dans ce nouvel enseignement, les langues mortes ne furent plus en honneur; certaines personnes s'écrièrent même: Qui nous délivrera des Grecs et des Romains? Et en effet on délivra des Grecs et des Romains toute une génération de futurs agriculteurs, d'industriels qui n'en ont que faire, qui n'ont pas de temps à perdre avant d'apprendre la vie pratique; on remplaça, pour eux, des notions peut-être fort agréables, mais qui au fond ont peu d'intérêt pour la vie réelle, par une initiation aux progrès de la science; on les mit à même d'entrer avec succès dans les carrières les plus variées. Et cependant, à l'expérience, il a été démontré que même cet enseignement-là était encore trop théorique; qu'il ne répondait pas aux besoins de

toutes les classes de la population, en un mot qu'il n'était pas populaire. On a reconnu que l'ouvrier n'avait pas le temps d'envoyer assez longtemps son enfant dans une école de ce genre; la rétribution scolaire pèserait trop sur lui, et comme, d'un autre côté, il ne trouve pas son compte dans l'enseignement primaire, dans la plupart des cas il se passe d'envoyer son enfant à l'école.

Je sais bien qu'en certains endroits il existe des écoles primaires supérieures, dont on ne risquerait en aucun cas d'épuiser le programme en y laissant l'enfant jusqu'à quinze et seize ans; mais du moment où vous arrivez à élever l'enseignement primaire jusqu'à ce degré, vous touchez à l'enseignement secondaire, et celui-ci, quelque forme qu'il revête, est toujours un luxe, un fruit défendu pour la majeure partie de nos populations.

Ce n'est pas que je réclame ici en faveur d'un système qui consisterait à n'apprendre à l'enfant que le métier auquel il sera voué, mais je crois que l'enseignement doit être pratique sans être exclusivement consacré à un autre objet. Nous avons nous, instituteurs, pédagogues, à ôter à l'enseignement ce caractère exclusif; nous ne devons pas oublier que notre première tâche est de former des hommes avant de former des ouvriers; d'agrandir la pensée, d'élever l'intelligence dans toutes les directions, et non pas de l'emprisonner dans le cercle étroit d'un métier. D'un autre côté, cependant, pouvons-nous fermer l'oreille aux réclamations qui nous arrivent? Le père de famille sait bien nous dire : je reconnais tous les bienfaits de votre enseignement primaire, je sais reconnaître tout le dévouement de MM. les instituteurs, mais je suis chargé de famille, et il est nécessaire que mes enfants apprennent de bonne heure, sinon à se suffire à eux-mêmes, du moins à alléger les dépenses de la famille; il faut par conséquent qu'ils entrent de bonne heure en apprentissage; pour réussir dans sa profession et la rendre lucrative, il faut s'y former dès les jeunes années; voulez-vous que je prive moi et mes enfants d'avantages assurés? Et cela

pourquoi? Pour la gloriole, pour posséder une instruction plus ou moins étendue, plus ou moins complète, tandis que les besoins de chaque jour sont là? Ne trouvez donc pas mauvais que je retire mon enfant de l'école, et que je lui apprenne un métier qui lui permette de faire son chemin dans le monde.

Que répondre à des observations semblables? Dans la pratique on ne répond rien, car il n'y a rien à répondre. Les enfants sont retirés de vos écoles primaires à l'âge de treize ans, quatorze ans au plus tard, j'élève peut-être trop ce niveau?

Plusieurs voix : A onze ans!

C'est encore pis! Que faire en présence de résultats semblables? comment voulez-vous que l'enfant, même le plus distingué de l'école primaire, sortant avec ce mince bagage, puisse s'embarquer avec quelque assurance sur cette mer agitée de la vie? Qu'emporte-t-il avec lui? Des connaissances générales qui auraient besoin d'être fécondées par d'autres études plus accomplies, des souvenirs dans la mémoire; mais des souvenirs dont l'intelligence ne s'est point emparée et qui disparaîtront bientôt. C'est sans doute ce souci qui me préoccupe qui a amené des esprits sérieux à créer un nouveau genre d'écoles : les écoles *techniques* et les écoles appelées *professionnelles* ou écoles *d'enseignement secondaire spécial*. Je ne confonds pas ces deux genres différents, je les rapproche.

Vos écoles dites *professionnelles*, telles que j'ai pu les connaître, telle qu'est, par exemple, l'école d'Ivry et, d'autre part, vos établissements d'enseignement secondaire spécial ne sont pas destinés à l'étude particulière des procédés relatifs à l'exercice d'une profession déterminée; l'enseignement y est toujours passablement général, seulement avec des notions pratiques sur différentes industries; on n'y forme pas des ouvriers pour un seul métier, mais on apprend à devenir habile dans toute espèce de professions industrielles. Seulement vous y en-

trevoyez l'inconvénient : ces écoles ne sont jamais que pour un petit nombre ; de plus le stage que l'on doit y faire est toujours assez long, si l'on veut arriver à un résultat quelconque.

L'école *technique* est plus directement pratique. Vous en avez, en France, si je ne me trompe, à Besançon, à Cluses pour l'horlogerie, à Angers, Aix, Châlon-sur-Saône pour les arts et métiers, à Mulhouse pour la filature et le tissage, industries dominantes du pays. Dans ces écoles tout est calculé, combiné pour l'apprentissage d'un métier déterminé ; le travail de l'année, comme le travail de la journée doit aboutir à former des ouvriers experts dans cette partie ; des ouvriers qui plus tard seront contre-maîtres distingués, peut-être même patrons. L'excellent côté de ces écoles, c'est qu'elles familiarisent les élèves avec le travail manuel qu'elles élèvent presque à la hauteur d'un art ; elles fécondent la théorie par la pratique, procurent à l'industrie d'un pays toute une légion d'ouvriers qui ne sont plus des manœuvres, mais des artistes dans leur partie. Malheureusement le même inconvénient reparaît dans ces écoles. Non-seulement elles ne sont pas pour tout le monde, mais on n'y admet et on n'y garde que ceux qui promettent de devenir des ouvriers distingués ; le stage dure également longtemps, et bien des parents diront : Je ne puis, malgré les secours que vous m'offrez, laisser mon enfant un temps aussi considérable dans une de ces écoles. J'ajoute que l'on ne peut pas les multiplier indéfiniment ; elles ne peuvent exister que dans des centres industriels, et même on ne peut dans une seule ville créer des écoles pour tous les métiers possibles ; les dépenses deviendraient incalculables.

Tout cela me pousse à demander, s'il n'y a pas moyen de trouver un autre système d'écoles pratiques aussi, applicables non-seulement aux centres industriels, mais à une localité quelconque, industrielle ou agricole. Pourquoi pas ? Voici l'idée dont je veux essayer de vous esquisser quelques traits.

Que faut-il à l'ouvrier, à l'homme du peuple? C'est l'enseignement primaire avec son caractère général, mais en même temps un enseignement primaire accompagné pour les enfants de l'apprentissage d'une profession. Mais comment réunir ces deux termes qui ne peuvent aisément se concilier? Voici la solution qu'à défaut d'autres pour le moment je crois avoir trouvée.

C'est une erreur de croire qu'il soit nécessaire de retenir un enfant pendant toute la journée à l'école, lorsqu'il a atteint un certain niveau d'instruction; je suis persuadé que trois heures suffiraient parfaitement à le maintenir dans une bonne moyenne, seulement il faut que ces heures soient prises dans les bonnes heures de la journée; il faut que ces heures soient prises avant ou après midi, et que le reste de la journée appartienne alors à l'enfant pour l'apprentissage de son métier qui se ferait chez un patron.

On appellerait ces écoles-là, si on voulait en faire l'essai, des *écoles de demi-temps*. Il s'agirait d'organiser ces écoles mi-parties primaires et techniques en les plaçant au-dessus des étages inférieurs de l'instruction primaire, au moment où l'enfant pourrait entrer soit dans l'enseignement secondaire spécial, soit dans l'enseignement classique. C'est à ce moment-là que je voudrais voir se placer une institution consistant en ce que l'enfant serait maintenu à l'école primaire une portion de la journée seulement, et aurait du temps disponible pour l'atelier.

J'aborde maintenant les objections que l'on pourrait me faire. On me dira : mais comment voulez-vous qu'un apprentissage, qui nécessite ordinairement de longues années, puisse se faire dans des conditions pareilles? Vous allez décourager les enfants, décourager les parents, décourager les patrons. Mais je n'entends pas prolonger l'apprentissage, j'entends au contraire l'abréger. Qui de vous n'a été scandalisé de la longueur injustifiable de l'apprentissage que l'on fait subir à un enfant, tandis

qu'il nous semble qu'il suffirait de quelques mois, en bien des cas, pour former un ouvrier.

Donnez à un patron un apprenti chez lequel il remarquera le désir de s'instruire véritablement ; il ne pourra en faire, ce qui arrive trop souvent, une véritable machine entre ses mains, le traiter comme un manœuvre ; donnez en même temps à l'apprenti, à l'élève le goût non-seulement du travail manuel, mais de la culture intellectuelle, faites-lui comprendre que les deux choses doivent se poursuivre parallèlement, vous fournirez un ouvrier plein d'avenir et non plus un ouvrier ordinaire.

Mais, me direz-vous, où trouverez-vous des patrons qui veuillent entrer dans une combinaison de ce genre ? Je sais bien que c'est là une difficulté. Mais vous avouerez avec moi qu'il est peu de patrons qui ne comprendraient l'avantage qu'il y aurait pour eux à avoir dans leurs ateliers des jeunes gens, dont l'esprit serait cultivé par la fréquentation de l'école. Les patrons au bout de quelque temps comprendraient de quel côté est leur véritable intérêt. Ainsi si l'administration scolaire s'entendait pour choisir dans chaque localité des hommes probes, loyaux, sérieux auxquels elle confierait les élèves de l'école primaire professionnelle pour leur apprentissage, croyez-vous que les patrons ne tiendraient pas à honneur d'être choisis par cette administration ? N'en rejaillirait-il pas un véritable bienfait sur eux-mêmes ? Leur réputation n'en serait-elle pas augmentée d'autant, et n'y trouveraient-ils pas leur intérêt ; vu surtout qu'avec ces écoles de *demi-temps* rien n'est plus facile que de placer chez eux, en même temps, un nombre double d'élèves qui se relayeraient alternativement à l'atelier et à l'école, de sorte que les patrons auraient toujours à leur disposition un certain nombre d'apprentis ?

Quels sont, en outre des avantages que j'indique, les avantages moraux qu'on retirerait d'une semblable combinaison ? Je crois qu'il est essentiel de lutter de toutes nos forces contre le préjugé répandu dans les campagnes

et les villes, chez les parents, comme chez les enfants, qu'entre le temps de l'école et le temps de l'apprentissage il y a une limite fatale, en deçà de laquelle on est censé avoir tout appris, et au delà de laquelle on rougirait en quelque sorte de venir encore s'asseoir sur les bancs de l'école. Je crois également qu'il est extrêmement essentiel de conserver autant que possible l'enfant sous la discipline salutaire de l'école, discipline qui ne se remplace pas. Rien n'est plus funeste pour beaucoup de jeunes gens que le séjour dans l'atelier, que cette position bâtarde, si je puis m'exprimer ainsi, dans laquelle l'enfant n'est pas encore un homme, et dans laquelle cependant il n'est plus un enfant. Rien n'est plus funeste que ce contact de tous les jours de l'enfant avec les ouvriers toujours prêts à l'initier à leurs vices sans pouvoir lui donner, ce qu'ils n'ont peut-être pas eux-mêmes, un certain contre-poids : l'expérience ! Aussi suis-je persuadé que l'une des grandes causes de l'immoralité croissante dans certaines localités, moins dans les localités agricoles que dans les centres industriels, c'est le séjour de l'enfant dans l'atelier sans le contre-poids de l'école qu'il a désertée de trop bonne heure.

Et pour l'apprentissage même, quels avantages ne retirerait pas un jeune homme de ce travail intellectuel continué à côté du travail manuel, de l'activité de la pensée poursuivie en même temps que l'activité de la main ? Du moment que vous lui aurez fait comprendre que le travail de la main doit être gouverné, dirigé par le travail de la pensée, vous aurez fait un pas immense.

Reste enfin la question des voies et moyens pour obtenir ces écoles. Pourquoi ne se formerait-il pas, un peu partout, des comités d'initiative individuelle pour s'occuper de la création d'écoles, telles que je viens de les exposer ? En attendant que cette idée ait fait son chemin, que nous arrivions à une réalisation de fait, quelle est notre tâche à nous, instituteurs primaires, amis de l'instruction populaire? C'est de lutter de toutes nos forces

contre le préjugé qui établit une sorte de scission entre l'école et l'exercice pratique d'une profession. Notre tâche, c'est de relever le travail manuel en faisant comprendre aux parents d'abord, aux enfants ensuite, qu'on peut élever la plus humble profession à la hauteur d'une vocation, le plus humble métier à la hauteur d'un art, pourvu qu'au travail de la main on associe toujours le travail de la pensée.

Alors, quand vous aurez réussi par vos efforts personnels, par vos conseils, à faire pénétrer cette pensée dans les masses, vous n'aurez plus, comme aujourd'hui, des pères qui par une sotte vanité veulent enlever leurs enfants, qui à la charrue, qui à l'atelier, pour leur donner une profession plus élevée que la leur; vous n'aurez plus, comme aujourd'hui, des jeunes gens, des jeunes filles qui rougissent également, par une sotte vanité, de la profession paternelle. Et puis, n'avons-nous pas (je tiens à cette considération, qui sans doute touchera plus d'un d'entre vous), n'avons-nous pas, dis-je, à travailler à réaliser la pensée de celui qui en même temps qu'il enseignait la loi aux docteurs dans le temple, en même temps qu'il posait les bases de tout véritable progrès social, ne rougissait pas de travailler de ses mains dans l'atelier d'un charpentier?

Séance du mercredi 28 août.



INFLUENCE DE LA LECTURE

DE L'ÉCRITURE ET DE LA GRAMMAIRE

SUR LA FORMATION DE L'ESPRIT HUMAIN

PAR M. ANTONIN RONDELET

Professeur de philosophie à la faculté des lettres
de Clermont-Ferrand.

Je vais vous entretenir de choses bien humbles dans l'enseignement, des premiers commencements, de cette origine de toutes nos connaissances, de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe, de la grammaire. Il n'y a rien de plus simple, mais c'est là le commencement de toute science, de toute idée, de tout développement de l'esprit.

Nous ne sommes pas toujours parfaitement justes envers ces connaissances primaires. Quand nous rencontrons un monument, et vous allez en admirer de magnifiques à Paris, ce qui vous frappe tout d'abord, c'est ce fronton qui monte vers le ciel, ce sont ces colonnes hardies, majestueuses qui le supportent, ce sont ces larges escaliers qu'il faut gravir pour arriver au vestibule. Nous en sommes tellement préoccupés que nous ne pensons plus à ces travaux si utiles qui sont cachés dans les entrailles de la terre. Rendez-vous dans l'île de la Cité où le gouvernement de l'Empereur commence, à l'heure qu'il est, des hôpitaux magnifiques, vous verrez ces excavations profondes, ces étages souterrains faits avec tant

de soin, de discernement, de sollicitude, afin que le poids de l'édifice ne risque pas de les faire fléchir, afin que le bâtiment tout entier repose sur des bases stables. Voilà l'image de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, de l'orthographe, connaissances bien modestes, si nous les prenons comme un simple commencement, mais bien relevées, si nous les considérons comme des principes.

Divisons d'abord notre sujet : d'un côté la lecture, l'écriture qui marchent ensemble ; de l'autre côté la grammaire et l'orthographe.

La lecture et l'écriture vont de compagnie. Lorsque vous voulez faire apprendre aux enfants ces premières connaissances, vous les faites débuter par l'alphabet, puis vous leur mettez entre les mains un crayon et une ardoise sur laquelle ils traceront des caractères. Quand on étudie, il faut d'abord commencer par lire, et quand on sait lire, on apprend à écrire ; mais dans l'ordre où ces connaissances furent inventées, il en a été autrement. On fut obligé de commencer par l'écriture pour arriver à la lecture. Il a fallu écrire avant de pouvoir lire.

Examinons la lecture et l'écriture qui font la première partie de notre entretien. Voyons d'abord comment l'homme débute.

Le mot *enfant* dont nous nous servons, ce mot qui se trouve à chaque instant sur nos lèvres, reportons-nous à son étymologie. En latin, le mot *infans*, nous l'avons tous entendu chanter dans les hymnes de Noël, veut dire *qui ne parle pas*. Ce qui distingue le pauvre petit enfant qui vagit, qui murmure, qui chante dans son berceau, c'est qu'il ne parle pas comme l'homme. L'enfant grandit, et nous nous trouvons en présence de la parole. Pour moi qui n'aime pas à chercher des choses extraordinaires, rien ne me confond plus d'admiration que ce fait le plus simple, le plus vulgaire, le plus usuel : la parole.

Voyez, en effet, en admettant qu'on vous propose ce problème à résoudre, si vous ne demeureriez pas con-

fondu. Je m'adresse à un auditeur et faisant abstraction de tous les autres, je lui dis : « Mon âme, cher auditeur, est un monde, et ce monde-là est fermé pour vous ; vous aussi, vous êtes un monde, un monde de pensées, un monde de désirs. Nous sommes séparés l'un de l'autre par un espace infranchissable, par un abîme. Nous sommes plongés dans ce monde matériel qui nous environne, nous emprisonne. Je vous défie, et je défie qui que ce soit dans cette immense assemblée, si je me tais, si je garde un instant le silence, de deviner une seule des pensées qui vont passer dans mon esprit. Lorsque je vous regarde, je vois la bienveillance de vos cœurs, l'attention de vos esprits, mais, hélas ! votre âme est inaccessible, et entre nous se dressent des corps qui nous séparent, qui nous empêchent de communiquer les uns aux autres. »

Si ce problème vous était donné de faire communiquer deux mondes, le monde ancien et le monde nouveau, que le génie de Christophe Colomb a su découvrir, le télégraphe vous répond, la dépêche part ! Mais faire communiquer deux mondes bien autrement différents, le monde du corps et le monde de l'âme ! comment s'y prendre pour donner passage à la pensée à travers ces milieux si éloignés l'un de l'autre ?

Vous trouvez la solution de ce problème dans la parole.

Qu'est-ce donc que la parole ? Faisons une expérience. On fait bien des expériences dans les cours de physique et de chimie, nous pouvons bien à notre tour en faire une ensemble ; grâces à Dieu, nous n'avons pas besoin d'instruments.

Je vais prononcer un mot, un seul : *cheval*. Lorsque j'ai prononcé ce mot, personne n'a pensé à un âne. Pourquoi, lorsque j'ai prononcé le mot *cheval*, avez-vous eu tous présent à la pensée ce quadrupède, la plus noble conquête que les hommes aient faite, comme le disait Buffon ? Comment ce mot vous a-t-il fait reconnaître l'a-

nimal que je voulais désigner? C'est qu'il présente un son familier à vos oreilles; c'est que ce mot, au moment où il était émis par les cordes vocales de mon larynx, est allé immédiatement frapper vos oreilles. Vous avez reconnu un bruit qui vous était familier, comme vous reconnaissez le bruit que je fais en frappant ce verre ou cette table.

Il en est de même pour tous les mots. Mais en est-il de même, lorsqu'au lieu de prononcer le mot *cheval*, je prononce le mot *horse*, *equus*, *caballo*, ἵππος. Non, parce qu'il y a peut-être ici des personnes qui ne savent pas l'anglais, le latin, l'espagnol, le grec; lorsque je dis *house*, tout le monde ne comprend pas *maison*, ni le mot *Akhbar*... qui veut dire en arabe *nouvelliste*. Pour que la parole serve à communiquer la pensée, il faut qu'elle soit commune entre celui qui parle et celui qui écoute, Il faut donc, pour pouvoir parler, posséder sa langue. Ainsi, je vais vous débiter quelques paroles d'une langue que vous ne connaissez pas, et vous n'y entendrez rien.

Ambousahim oqui boraf giourdina salamaleki.—Oustia yoc catalequi tubal, basum base alla morof.

Personne n'y a rien entendu, ni rien compris, ce qui du reste ne vous étonnera pas si j'ajoute que ce sont là des syllabes fantastiques ajoutées les unes aux autres par Molière pour imiter la langue turque. Je suis convaincu que vous avez tous cru que je prononçais de l'arabe.

Vous savez le rôle que jouent les mots. Au fond, les mots, ce sont des sons émis par les organes de la voix, et ces mots forment une langue. Quand les hommes possèdent une langue, ils s'entendent. Quel beau et délicieux mot que le mot *s'entendre!* Oui, il est bien vrai que lorsque les hommes peuvent se communiquer leurs pensées, ils sont bien prêts de s'entendre.

Il y a dans le monde des êtres malheureux, pour lesquels la parole n'existe pas. Ah ! je veux dire ces choses-là avec délicatesse; car, enfin, qui sait si, dans cette assemblée, il n'y a pas quelqu'un qui ait parmi ses con-

naissances, parmi ceux qu'il aime, un pauvre sourd-muet. Qu'est-ce qu'un sourd-muet? Un homme pour lequel la parole ne peut exister; il n'entend pas, c'est là son mal. Il possède tous les organes de la phonation; il pourrait parler, s'il entendait; mais pour lui aucun son n'existe : la création tout entière demeure inanimée et silencieuse. Ces pauvres sourds-muets n'entendent rien. Nous ne pouvons leur parler, ni arriver à ces âmes fermées : elles demeurent en elles-mêmes! Ah! rendons grâces à ceux qui, par leurs efforts généreux, ont essayé de leur rendre cette parole que la Providence leur avait refusée.

Je vais sans doute bien vous étonner, mais je vous le dis d'avance pour que vous ne soyez point trop surpris. Vous ne vous figurez pas combien il y a de sourds-muets en France? Quand on amène chez vous les petits enfants qui viennent apprendre à lire, vous êtes-vous jamais dit qu'un homme qui ne sait pas lire n'est pas autre chose qu'un sourd-muet? Il peut, il est vrai, parler aux personnes qui sont dans le rayon de sa voix. Cette salle représente à peu près l'étendue et marque la limite de la voix humaine. Mais conduisez cet homme à un étage supérieur, dans une maison du voisinage, dans une autre ville de France, le voilà qui, par rapport à vous, devient sourd-muet. Vous lui écrirez; il ne vous entendra pas. Peut-être une personne charitable lui donnera connaissance de votre lettre; mais comment va-t-il vous répondre? Voyez combien votre tâche est grande, quelle magnifique mission vous a été donnée! Oui, nous naissons tous sourds-muets, par rapport au temps et à l'espace! C'est à chacun de vous qu'il appartient de nous apprendre le langage écrit, et de devenir un maître et un interprète vis-à-vis du genre humain.

Comment expliquerons-nous l'écriture? Il ne faut pas croire que ce soit chose facile.

La parole a pour but de représenter un objet. Quand je prononce le mot *maison*, vous pensez à un bâtiment

qui a des portes, des fenêtres et dans lequel on peut coucher. Quand je dis : un *cheval*, vous pensez à ce quadrupède qu'on attelle à une charrette, à un carrosse, et qui porte les cavaliers. Dès qu'il est question d'écriture, il devient nécessaire de communiquer sa pensée, non plus par la parole, mais au moyen d'une représentation graphique. Le problème se complique, car l'écriture ne représente plus les objets. Si j'écris le mot *maison*, et je vous le montre sur ce tableau, vous saurez ce que je veux exprimer ; mais si vous étiez Turc et si je vous montrais ce mot, à moins d'avoir appris le français, vous seriez dans l'impossibilité de le traduire. Le mot écrit n'est donc pas la représentation de la maison, mais la représentation du mot parlé. C'est un terme de notre langue qui se compose de deux syllabes et qui communique à notre esprit l'idée d'une maison dès qu'on le prononce. Si je savais dessiner et si j'avais fait une maison en demandant au Turc : « Qu'est-ce cela ? » il m'eût répondu immédiatement : « C'est une maison. » Seulement il me l'aurait dit en turc. Vous le voyez, l'écriture n'est pas la représentation des objets, mais de la parole même.

A l'origine, quand on a voulu écrire, on a eu tout d'abord l'idée de représenter la parole par un dessin; ainsi si un roi partait pour la guerre, on exprimait cette idée comme on le voit par les inscriptions inscrites au British-Museum de Londres, on figurait un homme couronné, le pied droit en avant et la main droite armée d'une pique. Vous n'avez même pas besoin d'aller à Londres pour voir ces inscriptions, vous n'avez qu'à vous transporter à la place de la Concorde, sur laquelle se trouve un monument qui date de Rhamsès III, c'est l'obélisque de Louqsor qui se trouve en face du palais des Tuileries. Vous verrez sur l'obélisque cette écriture hiéroglyphique. Ceux qui ont la vue basse pourront, au musée égyptien du Louvre, regarder de plus près non-seulement des inscriptions hiéroglyphiques, mais la

traduction de ces inscriptions. Je recommande à ceux qui ont poussé un peu plus loin leurs études une affiche d'un maître qui réclame son esclave, affiche écrite sur papyrus, en grec et en écriture hiéroglyphique. Vous verrez aussi, à l'Exposition universelle, un temple tout entier revêtu d'hiéroglyphes par l'ordre du vice-roi d'Égypte.

Voilà donc un premier fait. Quand on a voulu écrire, on n'a pas essayé d'abord de peindre la parole, mais bien de représenter les objets en personne. Quand on a voulu donner l'idée d'un oiseau, on a dessiné cet oiseau; une maison, on a dessiné une maison; un arbre, on a dessiné un arbre; et comme on ne pouvait représenter, par ce système, les choses de l'esprit, alors on a inventé ce qu'on appelle des *symboles*. C'est ainsi que les Égyptiens ont représenté l'éternité par un serpent qui se mord la queue. Nous représentons encore la justice par une balance, la force par un glaive, la souveraineté par un sceptre. Vous comprenez combien il était difficile d'écrire ainsi. Pour raconter toute une histoire, une expédition, ou simplement ce qui s'était passé dans la journée, il fallait un labeur inouï, tout en abrégeant outre mesure. Il s'agissait donc de trouver un moyen plus prompt, plus rapide, plus pratique.

L'écriture représente non plus les objets, mais les paroles. Avant d'arriver à la découverte et à l'usage de l'alphabet, les langues du globe ont traversé différentes phases. Voici comment les choses se sont passées.

Je prononce les mots : *corbeau*, *tombeau*, *chevaux ;* ou bien : *chanson*, *mouton*, *maison*. Les sons *on* et *au* se reproduisent, et sauf quelques variations d'orthographe, nous les représentons par les mêmes lettres. Quand j'écris le son *on*, je me sers d'un *o* et d'un *n ;* le mot *chanson* qui présente un son final identique à celui de *mouton* et *maison* s'écrit avec les mêmes lettres qui forment la diphtongue *on*. Vous arrivez donc à ce résultat d'indiquer les mêmes sons par les mêmes caractères, de manière à n'avoir qu'un très-petit nombre de lettres et de

caractères. Nous n'imitons point en cela la plupart des peuples asiatiques : quand ils veulent fixer l'idée d'une maison, ils ne représentent pas la maison à l'aide d'un dessin, ils écrivent le mot; mais toutes les fois que cette même syllabe *on* se représente dans la langue, ils n'ont pas le soin d'employer les mêmes caractères pour l'écrire, une syllabe fût-elle semblable, dans deux mots différents, comme *on* dans *mouton* et *maison;* ils emploient dans les deux mots un signe qui n'est pas le même. Dans les langues occidentales, cet inconvénient n'existe plus ; le caractère qui représente *on* dans *mouton* est le même que celui qui se trouve dans *maison*.

On peut résumer en deux mots ce que je viens de dire. Il y a deux sortes d'écritures : l'écriture syllabique, où chaque syllabe et chaque mot a son caractère particulier qui le représente ; l'écriture alphabétique, limitée à un certain nombre de lettres qui se reproduisent et imitent ainsi par leurs combinaisons, les combinaisons mêmes des sons. La nécessité de représenter à part chaque mot et chaque syllabe entraîne l'existence d'une multitude incroyable de caractères différents : il y en a plus de quatre-vingt mille dans l'écriture chinoise, et les savants chinois sont estimés suivant le nombre des caractères qu'ils connaissent; vous n'êtes point savant avant d'en connaître au moins dix mille. Il en résulte que pour posséder l'écriture chinoise, c'est-à-dire pour apprendre les caractères qui correspondent à toutes les syllabes des mots prononcés, il faut, au dire des lettrés, dix bonnes années.

N'a-t-on donc pas raison de s'extasier sur le b, a, ba, la croix de Dieu, l'alphabet, ou de quelque autre nom qu'on veuille l'appeler? Si les Chinois sont restés immobiles, si leur littérature et leur civilisation n'ont pas fait de progrès, c'est qu'il leur a manqué un alphabet, un b, a, ba. Voilà ce que l'alphabet représente. L'alphabet constitue une analyse semblable à celle que fait le chimiste lorsqu'il veut séparer le vin de l'eau, l'oxygène

de l'azote. Au fond, il s'agissait de fournir les sons innombrables que prononce la voix, aussi bien la plus douce que la plus rude, de découvrir toutes les articulations fondamentales, toutes les émissions ! Nous en avons trouvé vingt-quatre qui peuvent suffire à traduire toutes les langues. Toutes les fois que nous aurons un son, il suffira de l'analyser au moyen de l'oreille, pour le réduire en consonnes et en voyelles.

L'alphabet français ne représente pas absolument toutes les articulations. Cette impuissance à figurer certaines d'entre elles explique la difficulté qu'on éprouve en étudiant telle ou telle langue étrangère. Le mot *lait*, en allemand *milch*, n'a pas de représentation dans la langue française. Le double *c* italien n'existe non plus en France. Lorsqu'aux Vêpres siciliennes on voulut tuer les Français, les archers, au moment d'approcher leurs dagues du sein de leurs victimes, leur faisaient prononcer le mot *ceracchio*, cerise. L'articulation gutturale chez les Arabes, telle qu'elle se prononce dans le mot *Akhbar*, nouvelliste, n'a pas d'équivalent dans notre langue. Toutefois, malgré quelques exceptions encore, dont quelques-unes bien connues, le *th* anglais, le *zz* polonais, nous pouvons analyser tous les sons et représenter toutes les articulations. Nous pouvons, avec notre alphabet, écrire non-seulement notre langue, mais les langues de tous les hommes. Ne voyez-vous pas dans des journaux ou des livres imprimés, sans que l'éditeur eût les caractères indispensables, du grec, de l'hébreu, du sanscrit, du sauvage écrit avec des caractères français ?

Il vous semble peut-être que je suis loin de mon sujet, n'en croyez rien ; loin d'en être sortis, nous ne nous en sommes pas même écartés : nous n'avons pas perdu de vue l'esprit humain dont ces premiers exercices sollicitent et dirigent les efforts.

La lecture n'est-elle pas, en effet, le plus puissant effort que l'on puisse demander à l'intelligence ? Quand l'enfant aborde l'étude de l'alphabet, on lui fait décom-

poser les sons de la parole humaine, on lui apprend comment les articulations s'ajoutent aux voyelles, comment les diphtongues viennent compléter ou modifier le son de ces mêmes voyelles. On lui apprend à retrouver sur le papier ces paroles qui lui paraissent si familières dans la langue, on lui fait faire l'analyse et la synthèse ; pardonnez-moi, je ne puis me débarrasser de ces deux mots, l'analyse et la synthèse, qui permettront plus tard à l'esprit d'arriver à toutes les conceptions.

J'ai terminé la première partie de cet entretien, j'arrive à la seconde qui est bien plus curieuse : je veux parler de l'orthographe et de la grammaire.

Vous avez l'esprit trop judicieux pour n'avoir pas saisi toute l'inexactitude de ce que j'ai dit il n'y a qu'un instant. Je vous ai dit que celui qui écrit peut, à l'aide des caractères, peindre la parole humaine, et j'ai pris pour exemple les mots *maison*, *mouton*. Ai-je donc peint le son à l'aide de ces caractères fondamentaux? Non, certes, il n'y a pas un mot de vrai dans ce que j'ai avancé. L'orthographe, dont nous n'avons encore rien dit, s'oppose à cette peinture essentielle du son ; l'orthographe, c'est précisément l'introduction dans la langue écrite de lettres qui paraissent inutiles, et non-seulement inutiles, mais ennuyeuses, difficiles à apprendre, impossibles à retenir, demandant des efforts prolongés, efforts du côté du maître, efforts du côté de l'élève. Pourquoi, dans cette phrase : « Hommes, souvenez-vous de vos devoirs, » le mot *hommes* prend-il une *h* en commençant, et ne s'écrit-il pas comme *omnibus ?* Pourquoi, à la fin du mot, ce second *m*, puis cet *e*, puis cet *s ?*

On ne comprend pas non plus pourquoi il y a deux orthographes, comme si l'on s'attachait à augmenter les difficultés : l'orthographe de règle demande que les participes tantôt s'accordent, tantôt ne s'accordent pas, ce qui a fait dire qu'ils avaient un bien mauvais caractère;

l'orthographe d'usage qui semble s'ingénier à introduire dans l'écriture des lettres parasites et inattendues. Vous avez peut-être entendu parler d'un M. Marle qui imagina, il y a une quarantaine d'années, de réduire l'orthographe à sa plus simple expression. *Qui* devait s'écrire *ki*, *nous*, *nou*. Il y a des gens qui ne sont pas les élèves de Marle, mais qui le sont à leur insu, vu qu'ils ne mettent en aucune façon l'orthographe. Vous avez essayé de lire les épîtres de ces pauvres gens, ces mots écrits d'une façon bizarre : vous en étiez à ne plus reconnaître, sous cette enveloppe fantastique, les termes qui vous sont le plus familiers.

Je veux, en dépit de ces inconvénients et de ces critiques, vous montrer l'utilité de l'orthographe et prendre le parti de ceux qui se donnent la peine de l'apprendre et de la mettre.

J'ai besoin de toute votre attention.

Quand un homme parle, il a deux manières de se faire entendre; d'abord le discours qu'il tient, puis le ton dont il le prononce et le geste dont il l'accompagne.

L'orateur réfléchit à ce qu'il va dire; il choisit ses mots, il en construit des phrases, il met ces phrases en rapport les unes avec les autres. Mais l'orateur n'a pas seulement la parole pour s'exprimer; il a encore la bienveillance de ceux qui l'écoutent, une certaine inspiration qui lui vient de son auditoire. La parole n'est-elle pas d'ailleurs une musique? Derrière les tribunes grecques et romaines se tenait un joueur de flûte qui donnait le ton et accompagnait l'orateur. Oui, la parole est une musique : lorsqu'un enfant récite une fable de Lafontaine dans un ton faux, vous n'avez pas besoin qu'on vous le dise; il n'y a rien compris; aussi vous savez quelle peine on a à leur donner le ton vrai. Le ton ajoute tant à la pensée! il en devient un commentaire si naturel et parfois si éloquent, qu'on peut être ému profondément par une déclamation sans avoir saisi un mot de ce qui a été dit.

Quand un homme, au lieu de parler, a pris du papier,

de l'encre, une plume, hélas! sa malheureuse pensée est bien abandonnée. Il n'est plus là pour la défendre, pour la déclamer, pour la chanter, si je puis m'exprimer ainsi.

Nous sommes arrivés à l'explication du problème qui nous occupe.

Lorsque je lis cette phrase : *Hommes, souvenez-vous de vos devoirs*, à la fin de ce mot *homme* est une *s*. Comme je sais l'orthographe, cette *s* représente pour moi une idée de pluralité, le mot *hommes* n'est pas adressé par l'orateur à un seul auditeur. Cette lettre est donc un avertissement qu'on adresse au lecteur, c'est une espèce de déclaration, d'explication, de note. Sans avoir lu un mot de plus, vous êtes averti : il s'agit de plusieurs personnes. En employant le système de M. Marle, on écrirait : souvené, ce qui n'éveillerait plus en moi l'idée d'un verbe. Je pourrais être en présence d'un substantif ou d'un adjectif inconnu ; je vois un *z*, c'est tout différent ; je sais alors qu'à l'exception d'un très-petit nombre de mots où le *z* se prononce dur, la terminaison *z* appartient à la conjugaison des verbes ; j'ai donc affaire à la deuxième personne du pluriel d'un verbe. En outre, ne voyant pas de pronom devant ce verbe, je sais qu'il est à l'impératif.

Écrivez le mot : vos, *vo*, il ne me dit rien. Au contraire quand je vois *vos* terminé par une *s*, *devoirs* terminé par une *s*, je vois que *vos* est un pronom possessif s'accordant avec le mot *devoirs* et que *devoirs* répond au pluriel de *vos*. Voilà comment l'orthographe devient le commentaire de la pensée, c'est le ton que l'orateur met à sa parole ; c'est la représentation vivante de la grammaire.

J'arrive maintenant à la grammaire elle-même.

Si j'avais un nègre auprès de moi et si, le voyant attendre, je lui demandais « que fais-tu là, mon ami? » il me répondrait : « Monsieur, venir maître à moi. » Ce qui frappe le nègre, c'est que son maître viendra ; cette idée saisissant d'abord son imagination, il répond de

suite : *venir*. Qu'est-ce qui viendra? le *maître*. Le maître à qui? à *moi* et non celui des autres. Il a exprimé ses idées dans l'ordre même où elles lui sont venues.

En français, les idées se construisent dans un sens tout à fait inverse de celui-ci. « Mon maître va venir. » *Mon*, le pronom possessif qui se rapporte au sujet : *maître*. Tout est là dans l'ordre philosophique et logique, dans un ordre qui est celui de la réflexion. Lorsque nous nommons la personne qui fait l'action nous faisons suivre le verbe : Mon maître *va* venir; il arrive, et nous exprimons cette action par un présent et un infinitif. Le nègre, lui, n'a jamais de présent, toujours des infinitifs : *venir* moi avec vous! et pourquoi toujours des infinitifs, sinon parce qu'il ne possède pas de grammaire? Alexandre de Humboldt a analysé les langages d'un certain nombre de tribus sauvages; il n'a trouvé que des infinitifs, jamais de temps; le *temps*, dans la grammaire, est une modification qui permet d'exprimer des pensées différentes en conservant toujours le même mot, le radical. Qu'est-ce donc d'après cela que l'orthographe, la grammaire considérées dans la langue écrite? Ne le voyez-vous pas? Comme le dit le poëte :

> La grammaire, qui sait régenter jusqu'aux rois,
> Et les fait, la main haute, obéir à ses lois.

Il n'y a pas une science dans l'ordre des découvertes, il n'y a pas dans l'âme une pensée qui ne tombe sous sa loi et qui ne lui demande son expression.

Je veux dire également un mot de l'orthographe d'usage.

Pourquoi le mot *homme* commence-t-il par une *h*? pourquoi *champ* finit-il par un *p*?

En voici la raison.

Les mots ont entre eux d'heureux liens de parenté et de fraternité; ils forment comme nous des familles; ils sont en rapport entre eux : les uns sont les pères, les au-

tres les fils, d'autres enfin sont les cousins. Ainsi, vous reconnaissez facilement que si le mot *homme* est le père, les mots *humain*, *humanité* sont bien au moins cousins germains. Il en va de même pour les mots *champ* et *champêtre*, *chant* et *chanter*. Nous pouvons dire que de même que dans certaines familles il y a tels traits qui se reproduisent et qui permettent de reconnaître une personne que l'on n'a jamais vue, un fils, par exemple, à la ressemblance de son père, une fille à la ressemblance de sa mère, de même dans la langue écrite, l'orthographe d'usage rappelle les liens de parenté qui existent entre les termes de la langue. Vous le voyez donc; l'orthographe d'usage n'est pas du tout une création fantastique, mais au contraire une loi parfaitement justifiée. C'est là le fondement de ce qu'on appelle la science des étymologies ou origine des mots, laquelle science permet de suivre et de reconstituer toute la famille du mot depuis son origine.

La parole d'abord puis l'écriture exercent une action profonde sur le développement de l'intelligence. Nous avons tous été les témoins, et beaucoup d'entre vous, moi-même tout le premier, nous avons été les victimes de ces efforts que demande la mise en dehors de la pensée. J'ai trouvé, pour ma part, dans ma vie, des hommes présomptueux ; il est tel de ces hommes-là, qui gardent d'ordinaire un silence majestueux, qui ont des plans, des pensées, des vues à exprimer comme personne n'en a jamais eu. Un orateur a-t-il parlé devant eux, ils le critiquent : ce n'est pas ainsi qu'il aurait dû développer sa pensée ; que de choses il a omises ! Ah ! si vous avez à parler devant une nombreuse assemblée, et Dieu vous en préserve ! vous verrez tout le mal que cela coûte ! Il faut trouver à chacune de ses pensées une expression qui soit non-seulement française, mais agréable. Il faut que vos phrases ne soient ni trop longues, ni trop courtes, et surtout que vous ne manquiez pas à la règle n° 1, n° 2, n° 3 de la grammaire. Il y a vraiment là quelque chose

de terrifiant, et si l'on y réfléchissait trop, on n'oserait jamais parler en public.

Ce qui rend cette entreprise de la parole si difficile, c'est que tant que les pensées restent en dedans de nous-mêmes, elles demeurent confuses, ténébreuses. Elles se contemplent elles-mêmes. Je les comparerais volontiers à ces vêtements poudreux qui paraissent beaux dans une armoire; lorsqu'ils en ont été sortis, ils doivent être brossés de nouveau, il faut défaire ces plis qui les froissent et les rendent méconnaissables. Voilà le travail dont il est si difficile de venir à bout; voilà pourquoi tant de personnes ne peuvent réussir à exprimer clairement leurs pensées.

Tout ceci est encore peu de chose lorsqu'on en vient à considérer un autre travail plus difficile encore. Voyez combien les auditoires sont parfois indulgents; n'en êtes-vous pas vous-mêmes un exemple encourageant? vous voulez bien trouver suffisantes les paroles que je vous adresse. La besogne alors devient singulièrement facile, mais que deviendrais-je s'il me fallait mettre par écrit tout ce que j'ai dit?

Quand on entend un homme qui se débat pour exprimer sa pensée, on lui vient en aide, mais quand il écrit, quand il s'érige en auteur, quand il ose dire : je suis là pour vous enseigner ce que vous ne savez pas, le lecteur se révolte et devient presque votre ennemi.

On croit trop généralement que ce qui s'exprime facilement par des paroles peut s'exprimer avec une facilité égale par écrit, et, par exemple, dans une lettre. Vous en avez tous fait l'expérience dans vos campagnes; vous avez tous reçu des lettres de paysans qui vous demandaient des conseils et voulaient vous exprimer leur reconnaissance. Combien de fois nous sommes-nous demandé ce qu'avaient voulu mettre leurs auteurs? ils vous parlaient de l'*occasion de la poste*, mais de leurs affaires, des conseils qu'ils sollicitaient, de leurs bons sentiments, il était impossible de démêler quoi que ce fût.

La pensée de l'homme traverse donc, si je puis m'exprimer ainsi, diverses périodes successives de formation. D'abord cette pensée intérieure, silencieuse, renfermée au fond de l'âme humaine, puis la parole, l'expression, mot latin qui veut dire écraser, faire passer à la filière; c'est bien cela que vous faites quand vous voulez trouver l'expression. Il faut que la parole sorte, arrive à se traduire au dehors, et ce travail est aussi difficile que celui du ciseau sur une statue de marbre.

Ainsi, je disais hier dans cette même salle, aux instituteurs primaires de la troisième série : je vous avoue que je ne me sépare pas de vous sans une grande émotion; aujourd'hui je suis heureux et fier de pouvoir le premier saluer votre arrivée et vous souhaiter la bienvenue[1]. Ah ! j'envie à beaucoup d'entre vous les grandes émotions par lesquelles ils vont passer, les nobles sentiments qui feront battre leurs cœurs. Le gouvernement de l'Empereur, avec cette sollicitude que vous lui connaissez pour le peuple, est allé vous chercher jusqu'au fond de vos provinces, afin de vous montrer ce spectacle que la France étale avec orgueil aux yeux des souverains et du monde entier. Vous allez contempler de plus près ces grandes choses. Le ministre de l'instruction publique a tout prévu pour que rien ne vous fût inaccessible, non-seulement le spectacle des choses matérielles, mais encore les idées morales. Vous allez avoir une grande mission à remplir de retour dans votre contrée, dans votre pays, dans votre école ; vous êtes destinés à être les témoins de ce que vous aurez vu, à rendre témoignage non-seulement de ces splendeurs, de ces grandeurs matérielles, mais de cette élévation morale. Vous remporterez ainsi deux sentiments entre lesquels il faut partager inégalement votre cœur; l'admiration! parce qu'on n'assiste pas à ces spectacles sans être profondément touché, mais ce que je vous en-

1. Cette leçon inaugurait les conférences de la quatrième série.

gage à emporter surtout c'est la reconnaissance, parce que la reconnaissance est un sentiment profond. Vous le savez bien, la meilleure manière de reconnaître les bienfaits qu'on a reçus, c'est de les répandre et de les multiplier à son tour.

Séance du samedi 14 septembre.



DE L'ÉCONOMIE POLITIQUE

ET DE

SES RAPPORTS AVEC L'INSTRUCTION PRIMAIRE

PAR M. ANTONIN RONDELET

Professeur de philosophie à la faculté des lettres
de Clermont-Ferrand.

Je n'ai pas besoin de vous faire voir quels liens rattachent les conférences que je viens de vous faire avec celle d'aujourd'hui. Pourquoi apprend-on aux enfants à lire, à écrire, à rédiger? C'est assurément dans le but d'ouvrir leur esprit, de développer leurs aptitudes de les rendre capables de quelque réflexion soit sur les mots, soit sur les phrases, soit sur la société dont ils sont membres, pour les éclairer sur les devoirs que l'homme est tenu d'accomplir non-seulement lorsqu'il se place vis-à-vis de sa conscience, mais lorsqu'il considère ses devoirs de citoyen envers sa patrie.

Je vous ai parlé en premier lieu de *la lecture, de l'écriture et de la grammaire, considérées dans leur influence sur la formation de l'esprit humain;* aujourd'hui nous allons considérer *l'économie politique appliquée à l'instruction primaire.*

Nous suivrons en cela un ordre logique.

Avec le suffrage universel, chacun de nous à la responsabilité de ses actes politiques aussi bien que de ses actes individuels. N'est-il pas naturel alors de ramener

l'attention de son esprit sur le mécanisme de la société, sur les phénomènes qui s'y accomplissent incessamment?

Il y a un bon sens dans l'économie sociale, comme il y en a un en philosophie et en littérature. Je vais donc vous parler, non de la science économique, mais de ce que j'appellerais volontiers le bon sens de la science. Au fond, l'économie politique est déjà connue de tous; ce n'est pas, à vrai dire, une science à part; c'est tout simplement la morale appliquée à la société.

M. le ministre de l'instruction publique a été tellement convaincu de l'utilité, de la nécessité de cette science qu'il a voulu voir recommencer aujourd'hui une conférence déjà faite dans une précédente série.

Je ne me suis pas senti, je l'avoue, le courage de dire ce que j'avais exposé une première fois.

Quand, orateurs, nous sortons de cette salle, comme nous savons tout ce que nous n'avons pas dit! comme nous gardons un sentiment de mélancolie profonde en voyant combien notre parole a été impuissante à rendre ce que nous voulions exprimer!

Quand j'arrive ici, je voudrais vous laisser mon cœur, mon âme tout entière. Si j'en emporte quelque chose sans avoir réussi à vous le faire arriver, il me semble qu'il y a ingratitude de ma part.

Ma leçon se divisera en deux parties : Qu'est-ce que l'économie politique, voilà la première partie. Quelle est son utilité, comment est-elle praticable? voilà la seconde partie. Je vous en préviens, je vais abuser de la parole puisqu'on m'a laissé seul[1]. Je prendrai une heure et demie avec un intervalle de quelques minutes pour vous donner un peu de repos.

Quand nous regardons tout ce qui nous environne, ce monde physique dans lequel nous sommes plongés, tout ce qui s'agite, se remue, tout ce qui suit le cours de son

1. Habituellement deux orateurs se succédaient chaque jour.

existence silencieuse nous paraît soumis à des lois fatales auxquelles rien dans la matière ne saurait se soustraire sans que l'équilibre soit rompu. Ces lois sont l'action directe de la Providence divine. Elle étend son empire aussi bien sur le soleil qui s'avance dans l'espace, que sur le brin d'herbe courbé par le vent et trouvant en lui-même un ressort pour se relever.

L'homme, cette créature morale, a-t-il été seul abandonné à son caprice? La liberté ne lui a-t-elle été donnée que pour en faire un usage abusif? Non, vous ne le croyez pas. La conscience proclame le contraire.

Lorsque nous contemplons le monde moral, nous sentons que nous ne sommes pas abandonnés par la Providence divine. Dès que l'homme se dérobe aux lois de son être moral, lorsqu'il transforme sa liberté en révolte, il entend murmurer sa conscience. La conscience nous a conseillé le devoir avant l'action; elle nous punit par le remords après la faute. Oui, nous avons des lois morales, la philosophie en étudie l'origine dans la raison; la religion en fortifie, en garantit l'accomplissement dans la conduite.

L'homme n'est pas une créature isolée, il ne vit pas dans ce milieu abstrait qu'ont rêvé certains philosophes. L'homme, a dit un profond penseur, *est né dans la société et il y demeure*. De même qu'il y a des lois pour la personne morale de chaque individu, il y a aussi des lois sociales qui président à l'ensemble des phénomènes, des manifestations qui se passent au sein des nations.

Je dirai plus : ce sont les mêmes lois qui s'appliquent à la morale individuelle, qui s'appliquent également à la morale sociale. Voyez, en effet, si les sociétés ne sont pas semblables à des individus?

Au début de notre existence, nous nous trouvons en face de certains besoins : la soif, la faim, le sommeil. Ce que l'homme éprouve comme individu, un pays le ressent comme nation. Les peuples ressemblent aux particuliers; ils passent par les mêmes alternatives, ils sont

sollicités par les mêmes besoins. Une nation a faim tout aussi bien qu'une personne, est vertueuse tout aussi bien qu'un individu : on en voit qui sont riches jusqu'au luxe, d'autres misérables jusqu'à la détresse. Il faut donc que dans la nation, il y ait un effort pour satisfaire aux premières nécessités qui s'imposent à elle ; il faut qu'il y ait au sein de chaque peuple une certaine quantité d'aliments pour prévenir la famine, une certaine quantité de vêtements pour couvrir les individus; une certaine quantité de maisons pour les abriter.

L'ensemble de toutes ces choses qui sont des choses utiles, s'est appelée d'un nom très simple : la *richesse.* Ne prenons pas ici le mot richesse dans son sens ordinaire, c'est-à-dire pour une accumulation d'argent dans les mains d'un individu. La richesse, en économie politique, c'est l'ensemble des choses utiles destinées à satisfaire aux besoins indispensables.

De là quatre grands ordres de questions qui constituent toute l'économie sociale.

Ce que je vais vous dire ici, vous le connaissez par avance; vous y avez réfléchi mille fois; ce sont pour ainsi dire des pensées qui flottent perpétuellement dans votre esprit. D'abord cette première question : Ne faut-il pas que la richesse vienne au monde, qu'elle soit créée? De là un premier ordre de phénomènes, ce qu'on appelle la *production* de la richesse.

Une fois que les choses utiles existent, comme chaque individu ne peut pourvoir à lui-seul et en même temps à toutes les nécessités de la vie, il prête son concours à ceux qui l'environnent et demande qu'on lui rende des services à la place des services qu'il a lui-même rendus. Là, le mot se présente de lui-même à votre pensée : après la *production* qui enfante la richesse, vient l'*échange* qui la fait circuler.

Enfin la richesse elle-même arrive à sa destination, elle atteint le but pour lequel elle existe, elle arrive au terme où elle tendait; alors elle satisfait les besoins qui l'ont

sollicitée. Après la production et l'échange, arrive la *consommation*.

Mais, pour que la richesse se *produise*, *s'échange*, se *consomme* dans un milieu social, elle a besoin de protection : il faut des lois qui la protégent pour naître, pour s'échanger, qui garantissent la libre consommation. Il est nécessaire alors qu'elle paye une certaine redevance pour acquérir les avantages dont elle a besoin. De là, dans les questions économiques, une quatrième partie, celle des impôts et des finances.

Nous allons aborder successivement ces quatre parties. Nous allons faire, si vous le permettez, comme on fait d'un fardeau trop lourd, nous en laisserons une partie pour n'examiner d'abord que la production.

Quand on aborde ces sujets qui flottent dans tous les esprits, on se trouve malheureusement en présence de préjugés aveugles qui s'élèvent contre la vérité comme une muraille. Ainsi, n'est-ce pas une idée accréditée dans certains esprits malades, que l'univers, avec toutes ses richesses, peut être comparé à une table abondamment servie où chacun viendrait s'asseoir à son rang et prendrait sa part du festin. D'après ce système, chaque nouveau venu diminuerait d'autant la part des autres. Faut-il croire qu'il n'y a dans le monde qu'une certaine somme de biens à partager entre nous, et que nous ayons trouvé ou reçu tout ce qu'exigent nos besoins?

Ce n'est pas ainsi que les choses se passent.

Le point de départ de la richesse n'est pas un capital préexistant; prenez-y garde, c'est le fait uniquement du travail. Il ne faut pas se représenter le monde comme une table servie, sur laquelle les mets seraient préparés à l'avance, et présentés en quelque sorte à votre main. Non : si nous voulons avoir une idée de la nature primitive, nous n'avons pas besoin de faire d'hypothèse. Il y a encore, dans l'univers, des pays qui n'ont pas bénéficié de la civilisation, où le sol n'a pas encore été défriché, où les efforts de l'homme n'ont pas encore dompté

les animaux. Pénétrez dans ces forêts sauvages du Nouveau-Monde, à peine habitées par de rares anthropophages, regardez si la terre n'est pas rebelle, si elle ne se révolte pas; regardez si elle n'agit pas en véritable ennemie. Ne le savez-vous pas bien, la terre abandonnée à elle-même ne vous a jamais donné un fruit savoureux, jamais une moisson de blé. Elle n'a jamais élagué ces plantes parasites qui étouffent les arbres. Aujourd'hui que nous sommes environnés des animaux domestiques, compagnons de l'homme, nous ne nous figurons plus que chacun d'eux a été à l'origine un monstre terrible. Nous oublions que Neptune a été fait dieu par les Grecs pour avoir dompté le cheval; que l'on comptait au nombre des travaux d'Hercule d'avoir terrassé le sanglier d'Érymanthe, et d'avoir posé pour la première fois le joug à ces bœufs terribles qui manquaient au genre humain. N'avons-nous pas encore aujourd'hui dans les montagnes de la Corse, le mouflon, type de cet animal si doux, que nous appelons le mouton. L'auroch, qui devient rare dans les forêts de la Russie, représente le type des bœufs; je ne sais guère de bête féroce dont la rencontre soit plus terrible. Et ces animaux domestiques, qu'on a eu tant de peine à dompter, laissez-les un instant se soustraire à ce travail de l'homme qui les transforme et les plie à son usage, ils retournent immédiatement à l'état sauvage, et s'arment de nouveau contre l'homme.

Lorsque les Espagnols firent la conquête du Nouveau-Monde, ils eurent l'idée atroce, reproduite depuis par les Américains du Sud, de faire la poursuite des Indiens au moyen de chiens féroces et d'utiliser pour ressaisir leurs victimes le flair et l'instinct de ces animaux. Quelques-uns d'entre eux s'échappèrent et se réfugièrent dans les bois. Au bout d'une vingtaine d'années, on trouvait sur les lisières des champs de maïs, dans les fourrés inhabités, de grands animaux dont les dents avaient crû, dont les mâchoires étaient puissantes, dont le poil s'était hérissé : c'étaient ces anciens amis de l'homme, ces chiens

qu'on avait amenés à l'état domestique et qui étaient retournés à l'état sauvage; ils avaient pris l'aspect monstrueux de la hyène et de l'ours; ils s'étaient creusé des terriers, ils avaient perdu la voix, cette voix par laquelle il semble que le chien communique sa pensée et répond aux ordres que nous lui donnons.

Nous le voyons donc, la nature n'est pas complaisante pour l'homme : Dieu a voulu qu'il mangeât son pain à la sueur de son front. Ne venons plus parler de ce partage de biens qui n'existent pas. Quand l'homme arrive sur cette terre désolée, triste, lugubre, qui sera le théâtre de ses efforts, je me demande : où sont ces biens à distribuer? Vous qui voulez le partage d'un bien existant, vous ne voyez pas que vous retourneriez à l'esclavage. Certes, je ne veux rien dire de blessant pour personne; je crois que tout jugement, quelque triste qu'il soit, est respectable lorsqu'il se produit de bonne foi. Quand vous me demandez le partage des biens que j'ai, de ces biens que j'ai conquis, et qui de tout temps se sont appelés la propriété, ne voyez-vous pas que l'homme a mis la main sur la nature, qu'il se l'est appropriée, qu'il l'a rendue un prolongement de lui-même? Voilà pourquoi la propriété est sacrée; voilà pourquoi en demander l'abrogation, ce n'est pas seulement professer une erreur d'économie politique, mais pratiquer un vol au sein de la société.

L'origine de la richesse est dans le travail. Si nous regardons quel est son premier effet, nous ne devons pas nous plaindre de la condition que la Providence nous a ménagée. Le travail est le premier déploiement de notre vertu; s'il en est dans le monde qui risquent plus que les autres, s'il en est qui voient leur jeunesse se perdre, leurs années les plus heureuses se transformer en éternels regrets, ne sont-ce pas les gens oisifs? La sagesse des nations ne l'a-t-elle pas dit: L'*oisiveté est la mère de tous les vices?* Le travail, qui nous a été imposé comme un devoir, nous est donné, en même temps, pour devenir le

point de départ de nos vertus. Ceux qui crient contre le capital et la propriété ne voient pas un phénomène auquel vous avez réfléchi bien des fois, c'est qu'à mesure que la richesse va se multipliant au sein des sociétés, cette richesse, par un effet naturel de sa présence, se répand en quelque sorte d'elle-même.

Je vous parlais, il y a un instant, des pays qui ne sont pas civilisés. Lorsqu'on passe sur la lisière d'une forêt, l'arbre frappé par la foudre, ou dont le tronc a été pourri par la maladie, cède à la pression du moindre ouragan, il fléchit sous le souffle de la tempête et écrase le voyageur. Si ce même voyageur arrive au bord d'un torrent, il ne trouvera pas de pont pour le passer; il sera obligé de passer la nuit dans les ténèbres au bord de cette eau infranchissable. Voyez, au contraire, comme il en est autrement dans les pays civilisés; voyez aujourd'hui comme, avec la richesse publique, en France, tout le monde en a sa part. Sortez de la Sorbonne : les rues sont pavées, elles sont éclairées comme des salons; dans votre village, pour vous rendre à l'école et de l'école à l'église, de l'église chez les parents de vos élèves, vous avez des chemins bien entretenus; vous n'avez plus ces marais pestilentiels qui répandaient la maladie dans toutes les contrées; les rivières sont soigneusement retenues dans des digues; on reboise les montagnes; enfin, partout vous voyez de grands travaux publics. Qu'est-ce, s'il vous plaît, que tous ces efforts, sinon un véritable partage des biens de la nation. Le dernier mendiant, l'homme le plus misérable, celui qui ne paye pas d'impôts se voit assurer le repos, un air pur, salubre, débarrassé de ces miasmes terribles dont il était si fréquemment victime. On partage ainsi avec lui une richesse qu'il n'a pas créée, et son malheur est de devenir ingrat sans le savoir.

D'ailleurs, — vous êtes trop au courant des choses de l'agriculture pour ne pas le reconnaître, — à mesure que la richesse va en se multipliant, elle se communique aux autres hommes.

Quand un homme est propriétaire de deux bœufs de labour, un petit enfant de sept ans suffit pour mener paître ces bestiaux. Mais si cette fortune grandit, s'il augmente son exploitation, s'il se livre tour à tour à l'élève du bétail et des jeunes poulains, s'il a un grand troupeau de génisses ou une grande quantité de moutons, vous devez comprendre que, quelles que soient son intelligence et son activité, il est impossible que le capital tout entier reste à sa gérance; il n'y suffirait pas. Il est comme le manufacturier qui a une immense usine alimentée par des machines à vapeur. Voyez-vous ce manufacturier remuer ces masses de fonte qui doivent se transformer en fer et de fer en acier? Peut-il être présent aux fourneaux pour les allumer et y conserver toujours le degré de chaleur nécessaire? Peut-il être présent en même temps dans son comptoir pour y opérer les ventes, dans son cabinet pour y écrire à ses correspondants? A mesure que la richesse se multiplie, elle passe entre les mains de ceux qui, ne la possédant pas, en reçoivent l'usage. Vous montez dans un omnibus qui vous coûte trois sous, voyez quel capital a été mis entre les mains du cocher et du conducteur; le matériel d'un omnibus coûte au moins 6000 francs. Quand vous voyez le soir dans Paris courir l'allumeur de gaz armé de sa lanterne au bout d'un bâton, vous ne réfléchissez pas à la somme d'argent mise à sa disposition par la puissante Compagnie du gaz. Cet employé que nous voyons tire son salaire de l'usage d'un capital tel qu'il a fallu le concours de plusieurs milliers de personnes pour le constituer par actions.

Je parlais tout à l'heure d'un chef d'exploitation rurale ayant de nombreux troupeaux de moutons et de génisses; voilà encore un homme obligé d'avoir recours à un grand nombre d'auxiliaires et de remettre entre leurs mains une partie notable de sa fortune : les outils perfectionnés, les charrues, les chevaux qui lui ont coûté des sommes considérables.

C'est ainsi qu'à la place du travail primitif de l'homme

retournant, pour ainsi dire, la terre avec ses ongles, la richesse publique a amené, par la seule force des choses, une distribution volontaire du capital qui permet à tout le monde de gagner sa vie dans des conditions plus favorables.

Voilà le point de départ de la richesse : le travail. Voilà son résultat : le bien-être; le bien-être acquis non-seulement au propriétaire qui en profite directement, mais aussi aux collaborateurs entre les mains desquels ces richesses doivent être remises en partie, afin qu'ils viennent en aide au propriétaire. Ah! je voudrais pouvoir parler, non-seulement à vous, mais aussi aux ouvriers des villes qui, si souvent, ont là-dessus des idées fausses. Grâce à Dieu, c'est surtout dans les campagnes que le bon sens est demeuré intact et solide. La population des campagnes admet, sans le discuter, l'accord visible du travail et du capital; c'est d'instinct qu'elle connaît et qu'elle pratique cette loi de l'économie politique. Mais je passe et je continue mon sujet.

Je vous ai montré le point de départ et le point d'arrivée de la richesse : le travail qui l'enfante et le bien-être qui en résulte. Étudions maintenant la production.

Il y a trois sortes de productions et leur nom vous apprendra à les distinguer : la production agricole, manufacturière, commerciale.

Lorsque je répands sur les sillons le grain qui mûrira aux rayons du soleil, je prépare ainsi le pain que je mangerai : voilà la *production agricole.*

Quand je prends de l'acier et que je le transforme en ressorts pour construire une horloge, je fais de la *production manufaturière.*

Si j'achète au marché une certaine quantité d'aliments, si je les apporte dans le quartier où j'habite, pour les revendre en détail, voilà ce que j'appelle la *production commerciale.*

Chacune de ces définitions s'éclaircit encore, lorsqu'on entre dans les détails.

Pour la production agricole, vous me permettrez de passer plus rapidement. Cette production vous est tellement familière, tellement connue, que me risquer à en parler devant mes maîtres, ce serait risquer de me faire reprendre.

N'est-ce pas une chose bien belle, lorsqu'une science s'occupe des moyens de multiplier la production, de répandre des notions exactes, de faire connaître des machines utiles; n'est-ce pas une chose bien belle de trouver ces devoirs si bien compris et si bien pratiqués par le gouvernement de l'Empereur? Ne devons-nous pas nous dire, avec une grande satisfaction, que les comices agricoles sont vraiment un enseignement de l'économie politique dans l'ordre agricole, enseignement qui ne manque pas au moindre village, au plus humble des hameaux? Ne voyez-vous pas bien que les personnages les plus puissants, les plus considérables, se réunissent autour de l'agriculteur pour lui donner des conseils, et comment S. Exc. le ministre de l'instruction publique, en prenant tous les moyens de multiplier, grâce à vos bons soins et à vos bonnes leçons, des cours et des leçons agricoles, multipliera par vos mains les richesses de la France qu'il remet ainsi à votre bon vouloir?

Après la production agricole, vient la production manufacturière.

Ici l'homme n'opère plus sur la terre elle-même, mais sur ce qu'on appelle, dans un langage que vous connaissez bien, la *matière première*.

Voici un tronc de noyer à la porte de mon jardin; voyez quelles opérations successives vont s'accomplir sur cet arbre.

D'abord arrivera le bûcheron qui abattra l'arbre et enlèvera l'écorce; c'est donc une première transformation à l'aide de la hache. Lorsque cette pièce aura été équarrie, on la remettra entre les mains d'un ouvrier qui, à l'aide de la scie, va la débiter en planches. On met ensuite les planches entre les mains du menuisier. Le me-

nuisier fait à son gré de ces planches ou le berceau du nouveau-né, ou le cercueil qui enfermera votre corps.

Il y a donc là toute une série de transformations dont je pourrais citer bien d'autres exemples. Réfléchissez aux métamorphoses par lesquelles a passé ce livre que j'ai dans les mains, depuis le chiffon ramassé sous vos yeux entre neuf et dix heures du soir dans la boue des rues, pour servir à la fabrication du papier, jusqu'au moment où le relieur remet au maître le livre étincelant de dorures, qui récompensera le travail de l'élève à la distribution des prix.

Pour bien comprendre la production manufacturière, il est à propos d'examiner la façon dont le travail s'opère.

Le travail s'accomplit soit par l'effort individuel du travail isolé, soit par l'effort collectif des machines.

Ici, je ne puis m'empêcher d'admirer comment la société réalise, même à son insu, les véritables lois de la fraternité.

Ainsi, que dirait la charité aux hommes, si on lui donnait la parole? quel langage leur tiendrait-elle? « Aidez-vous les uns les autres; soyez bons les uns pour les autres; travaillez les uns pour les autres; dévouez-vous les uns pour les autres. » Que faudrait-il pour réaliser une société idéale, telle que pourraient la rêver l'abbé de Saint-Pierre ou Fénelon? Il faudrait que chacun de nous travaillât, se dévouât, prodiguât ses peines et ses sueurs, non-seulement pour son voisin, mais pour tout homme civilisé.

Je vais peut-être bien vous étonner en vous disant que c'est ainsi que les choses se passent en effet.

Voyez plutôt.

J'ai besoin de vitres pour permettre à la lumière d'entrer et pour me garantir en même temps du froid, je ne puis pas les fabriquer. Voici l'hiver qui vient, il me faut tout prévoir, j'ai besoin de chaussures fortes, d'un paletot; je ne puis confectionner ces objets. Que faire pour les obtenir? Il me faut aller trouver le vitrier, le cordonnier,

le tailleur et leur dire : « Moi, je fais des livres, je vous certifie que je ne perds pas mon temps. Si vous voulez me donner ce dont j'ai besoin, je vous donnerai mes livres. »

Voilà le phénomène économique qu'on appelle la division du travail.

Sans doute, les hommes ne s'accordent pas toujours ainsi, ils ne font pas toujours ces marchés, mais la Providence est là, ainsi que le dit le poëte,

Et sa bonté s'étend sur toute la nature.

Dieu nous a donné des lois morales qui s'accomplissent d'elles-mêmes et sans nous. La division du travail, c'est l'application de cette maxime fraternelle : qu'il faut que nous travaillions les uns pour les autres. Quand je passe devant l'humble échoppe de l'homme qui confectionne des chaussures, des sabots, des galoches, des souliers, je me dis : « Pauvre homme ! tu n'es pas tout seul ; tu as une femme, cette pauvre mère qui va conduire son petit enfant à l'école, cet enfant auquel nous devons consacrer nos soins. Il est bien juste, pauvre homme, que nous travaillions pour toi, puisque tu travailles pour nous. »

Voilà la vie entière des sociétés. L'échange, le commerce n'est pas, comme on a voulu le dire, une association de loups et de bêtes féroces, prêts à se dévorer entre eux ; c'est le résultat simple et naturel d'une association fraternelle qui se réalise sans qu'on y pense ; qui, au moyen du salaire, récompense les efforts proportionnellement au mérite.

Si j'insiste sur ces phénomènes moraux de l'économie politique, c'est qu'on est trop porté à la considérer comme une science toute matérielle. L'économie politique, c'est de la philosophie, de la morale, du bon sens.

Je reviens à l'étude de la production industrielle, et je dis qu'il y a deux sortes de productions industrielles, celle

qui s'accomplit par le travail solitaire, et celle qui s'accomplit par le travail associé.

Prenons d'abord le travail solitaire.

Vous avez sans doute visité les ateliers de Paris; vous avez vu quel est le mécanisme de la production. Sans avoir besoin même de visiter ces ateliers, vous vous êtes rendu compte de ce mécanisme. Vous savez que les choses dont nous nous servons sont de telle nature, qu'il nous est impossible de les faire seuls.

Voici par exemple une montre; elle se compose d'un verre, d'une boîte en métal, de rouages à l'intérieur; elle est suspendue par un cordon. Il n'y a là rien de bien compliqué, et cependant il serait presque impossible à un homme seul d'en venir à bout. Il en est sans doute parmi vous qui habitent des localités où cette industrie se pratique : vous savez tout ce qu'il faut rien que pour faire ce verre. Vous avez vu l'effort que demande aux ouvriers, suants auprès de ces hauts fourneaux, la confection d'une simple lame vendue un sou. Suivez maintenant toutes les péripéties de cette montre, jusqu'à ce qu'elle soit établie; l'or mis en lame et passant par les mains de l'orfévre qui en fait une boîte, ce simple guillochage, tout modeste qu'il soit, et qui nécessite le travail d'un ciseleur. Il a fallu ensuite donner cette boîte en or à d'autres ouvriers pour la brunir, la polir. Que de travaux divers sur ce seul objet!

Je n'aurais que l'embarras du choix pour vous citer d'autres industries; elles rentrent toutes sous cette même loi et demandent au même titre la pratique de cette association invisible. Il y a là comme un accord tacite des travailleurs. Ils se sont dit, paraîtrait-il, les uns aux autres : « Nous avons une besogne très-difficile, très-compliquée, qui demande des connaissances multiples, des ouvriers divers. Associons-nous ensemble; moi je ferai la première partie du travail, vous la deuxième, vous la troisième; moi je cambrerai les tiges des bottes, de là l'industrie des ouvriers cambreurs; vous, vous ferez la

semelle, de là l'industrie du cordonnier, un autre enfin fera la maroquinerie. Chacun se chargera d'une partie du travail et constituera par là une industrie spéciale.» Il faut donc pour arriver à la production d'une œuvre industrielle un peu compliquée, que les hommes aient le bon sens de passer un pacte, un traité, de manière à pouvoir se dire : « Chacun à notre tour, nous travaillerons à cet objet, puis nous répartirons le salaire entre nous. »

Disons-le de suite ; si on voulait faire cet accord entre les ouvriers, on n'en viendrait point à bout ; les hommes n'ont jamais eu assez de charité, de justice, ou l'esprit assez pacificateur pour arriver à faire entre eux cette combinaison du salaire et le répartir ainsi au prorata des efforts.

C'est alors que les belles lois de l'économie politique viennent nous donner la solution du problème et mettre l'accord entre des ouvriers qui ne se connaissent pas, qui ne se sont jamais vus.

Voici un objet qui passe de mains en mains, qui est transporté depuis la mansarde du cambreur de tige, jusqu'au premier étage où se trouve l'ouvrier habile, qui par son goût a su attirer autour de lui une grande clientèle. Grâce aux lois de l'économie politique, une équitable répartition se fait entre ces mérites différents, absolument comme si un accord préalable avait eu lieu entre les différents travailleurs qui ont mis la main à l'objet. La division du travail fait ainsi naître entre les hommes une solidarité véritable ; tout le monde a les mêmes intérêts ; il s'établit un accord qui règle de lui-même la répartition des salaires dans l'exacte mesure des services et du mérite.

L'homme ne travaille pas seulement à l'état d'ouvrier isolé. Le travail manuel est pénible, difficile. Aussi, a-t-on inventé, dans les temps modernes, ce qu'on appelle des machines. Ah ! que de préjugés ont été répandus sur les machines ! On a vu, dans des temps qui, grâce à Dieu, sont bien loin de nous, des ouvriers égarés se révolter contre les

machines et leur courir sus, comme on court sur les bêtes féroces. Pauvres gens, hélas! ils oubliaient, à l'heure de leurs souffrances, que la consommation est illimitée et qu'en définitive créer des machines, c'était accroître leur bien-être et créer plus de produits que jamais leurs bras n'auraient pu en obtenir.

Voulez-vous un exemple?

Vous avez sans doute aperçu à l'Exposition universelle, dans la section anglaise, une machine à filer le coton? Vous avez remarqué ce char le long duquel se rangent un grand nombre de broches. On tire ce chariot et les bobines tournent. Un fileur suffit pour le guider. Voulez-vous savoir quel état de choses a amené cette machine anglaise qui devait, disait-on, ôter leur travail à tant de malheureux? On a calculé ce qu'il aurait fallu de femmes pour filer le coton livré par les machines anglaises, et on a obtenu ce prodigieux résultat que le genre humain, hommes, femmes, enfants, occupés, non-seulement pendant le jour, mais pendant la nuit, sans manger, sans boire, sans dormir pendant une année, n'auraient pas fait ce que ces machines ont donné pendant le même espace de temps.

Dans l'antiquité, l'homme était obligé de dépenser toutes ses forces, il suait sang et eau pour n'obtenir souvent qu'un mince résultat. Aujourd'hui, que son sort est différent! Visitez les machines des bateaux à vapeur, des navires à voiles, des grandes manufactures. Qu'y trouvez-vous? Tout au fond de cet immense monde de bras, de leviers, de colosses en fer, vous découvrez un petit homme assis tranquillement sur un banc, les bras croisés, regardant une tige en fer. Demandez-lui de développer une force capable de supporter 10 000 kilogrammes, il mettra deux doigts seulement sur cette tige, lui fera décrire une petite courbe, et la force sera produite. Les plus puissantes frégates, les navires les plus gigantesques obéissent sans hésiter à un simple signe du mécanicien qui, à son gré et sans presque d'effort, les fait

marcher ou les arrête. Les machines sont assurément un des résultats les plus heureux qu'ait atteints, une des plus utiles conquêtes qu'ait réalisées l'humanité.

On parle quelquefois de la distance qui sépare les hommes de théorie et les hommes de pratique. Il semble qu'il y ait des personnes destinées, par je ne sais quel privilége heureux, à une vie toute de contemplation, et d'autres à une vie toute de fatigue; les uns passent leur existence à ruminer des problèmes de mathématiques, d'algèbre, de physique, de chimie; les autres mettent la main à la pâte, remuant la matière, portant le poids de la chaleur et du jour.

Que faudrait-il, je vous le demande, pour que les choses allassent mieux? Il faudrait que l'homme de cabinet, le savant, le physicien, le chimiste, vînt se mettre à la disposition de l'ouvrier; il faudrait qu'il ouvrît la porte de son cabinet, qu'il prît la peine de s'asseoir à côté de l'ouvrier, sur le banc du métier, sur la planche de l'établi pour guider sa main, soulager son travail, lui apprendre les meilleurs procédés et diminuer d'autant sa peine.

Qu'est-ce donc que la machine?

Ne voyez-vous pas que la machine, c'est l'effort de l'homme intelligent qui est arrivé, à force de combinaisons, de travaux, de réflexions, à trouver un moyen d'économiser pour l'ouvrier la dépense de son activité et de ses forces? Quand l'ouvrier travaille, quand il fait aller sa machine, quand il lui communique le mouvement, il me semble toujours voir à côté de lui ce savant modeste qui a longtemps cherché les meilleures combinaisons mécaniques, les meilleurs moyens de venir en aide au labeur.

Après la production manufacturière, vient la production commerciale.

Comment le transport ajoute-t-il à la valeur des objets, c'est ce que je vous demande la permission de vous montrer par une anecdote.

Un de nos derniers ambassadeurs en Russie reçut à

Saint-Pétersbourg la visite d'un Marseillais qui lui amenait à un dîner officiel un jeune compatriote d'une grande famille de Provence.

Peut-être y a-t-il ici quelques personnes qui viennent du Midi? Elles pourraient attester que l'on met sur la table, pendant la saison, des assiettes de figues, qu'il est d'usage de manger durant le repas, comme en Bretagne on mange du beurre.... En face du jeune Marseillais s'élevait sur la table une superbe pyramide de figues envoyées à grands frais à l'ambassadeur. Au temps où se passe mon histoire, il n'y avait pas encore de chemins de fer.

Pendant que le repas se poursuivait suivant toutes les règles de l'étiquette, mon Marseillais, tout en causant avec son voisin, mettait la main dans le plat, mangeait une figue, puis une autre, puis une troisième, si bien qu'au moment du dessert il n'en restait plus une seule. Le lendemain, la personne qui l'avait présenté à l'ambassadeur arrive chez lui de grand matin : « Pouvez vous, mon cher ami, m'avoir compromis hier à ce point? Comment peut-on se conduire avec une indiscrétion pareille! vous avez scandalisé toute l'aristocratie russe! — Comment, reprend le jeune homme avec un accent que je ne saurais imiter. Qu'ai-je donc fait, et que s'est-il passé? — Ce qui s'est passé. L'ambassadeur met devant vous des figues qu'on vend sur la Perspective, 3 francs 75 centimes pièce, et vous en mangez à vous seul quatre douzaines! »

Désolation du pauvre Marseillais, qui n'était assurément pas économiste.

L'objet acquiert donc de la valeur en se déplaçant; je vous en citerai un autre exemple.

En Espagne, les oranges croissent dans les buissons; vous n'avez que la peine de les ramasser, elles n'ont qu'une valeur insignifiante. A Marseille, où elles arrivent dans les barques catalanes ou génoises, pour une somme très-minime, quinze centimes ordinairement, on

vous laisse monter sur le navire et on vous permet d'en manger à discrétion. Plus au nord, lorsqu'au jour de l'an il vous faut en faire provision pour les étrennes des petits enfants, vous savez fort bien ce qu'elles vous coûtent.

La production commerciale n'ajoute pas seulement à la valeur de l'objet par le transport qu'elle opère, mais aussi par le détail qu'elle permet.

Ici je vous raconterai encore une anecdote, puisque vous les aimez : cette anecdote me tiendra lieu d'une démonstration scientifique. Elle a du reste le mérite d'avoir provoqué plus d'une fois le sourire du grand roi Louis XIV, lequel se plaisait à se la faire raconter par le célèbre Scaramouche.

Un jour Arlequin était en humeur de se bien traiter; il cherchait dans sa tête de quel mets extraordinaire il pourrait se régaler, lorsqu'entrant dans un cabaret, il aperçoit, auprès de la dame du comptoir, un beau perroquet rouge et vert qui sifflait l'air des Mousquetaires. — « Combien ce perroquet? — Cent pistoles. — Très-bien, qu'on le mette à la broche. » On immole le perroquet, on le dépose sur un plat d'argent devant messire Arlequin. — « C'est bien, dit-il, donnez-m'en pour deux sous ! »

Vous riez, mais permettez-moi de vous le dire, quand vous allez au restaurant, on ne vous y sert pas non plus un poulet tout entier; on ne vous donne qu'une aile, et vous ne payez que cette aile au lieu de l'oiseau tout entier. C'est au commerce de détail que vous devez cet avantage.

La production commerciale est donc celle qui accommode la marchandise, la transporte dans les pays où elle n'existe pas, met à la disposition du public certains objets dont il ne veut user qu'en détail, et enfin vient à bout de servir le consommateur par l'assortiment.

Nous avons passé en revue la production agricole, la production manufacturière, la production commerciale,

il est temps d'aborder l'échange et les questions que l'échange comporte.

Il ne suffit pas que la richesse se produise, il faut encore qu'elle s'échange. Cet échange a lieu par le transport et par la vente.

L'échange, pour se réaliser, nécessite un transport matériel. Ce transport s'effectue par des instruments dont les nations sont inégalement pourvues; je veux parler des voies de communication, les fleuves que l'on a appelés, à juste titre, des *chemins qui marchent*, les voies ferrées qui réalisent pour ainsi dire des miracles et qui ont rendu possible votre présence ici, enfin les chemins vicinaux.

A ce propos, je ne puis m'empêcher de penser à cette lettre du 15 août que vous avez eue sous les yeux et qui montre toute la sollicitude du souverain pour les intérêts en souffrance.

On pourrait appliquer à l'Empereur les belles paroles du poëte :

Il entend les soupirs de l'humble qu'on outrage.

Grâce à Dieu, on n'outrage personne, pas plus les grands que les petits ; mais, le paysan qui doit conduire dans sa charrette les denrées à la ville voisine, n'est-il pas cette voix qui se plaint de manquer d'un chemin pour écouler ses récoltes ? Il semble que cette voix n'est pas faite pour arriver jusqu'à la majesté du trône, mais il y a deux moyens pour que la voix du peuple parvienne aux oreilles du souverain : ou la voix est grondante et furieuse comme dans la révolte, ou elle est poussée par la confiance jusqu'au monarque, qui l'accueille et s'incline pour l'entendre. Vous verrez bientôt que sous ce rapport nous servirons de modèle à toutes les nations; elles viendront étudier chez nous ce réseau de chemins

vicinaux qui permettront à l'échange de s'accomplir avec des facilités inconnues jusqu'à ce jour.

Je vous ai énuméré les moyens de communication qui servent à l'échange. Vous les connaissez. Je ne m'étendrai donc pas longtemps sur ce sujet. Je passe à l'étude de la vente, fait essentiel de l'échange et qui représente sa partie morale.

Je connais un armateur, qui m'a raconté comment il opérait avec les sauvages habitant des contrées à peine entrevues de l'Afrique. On apporte à ces pauvres gens des étoffes grossières, des cotonnades, des fusils, des sabres, des couteaux. On dépose ces marchandises, soit sur le bord d'une rivière, soit sur la lisière d'une forêt. Ces pauvres noirs ont tellement peur d'être faits prisonniers et réduits en esclavage, qu'ils n'osent approcher. Dès que l'étalage est fait, les Européens se retirent; les sauvages s'approchent alors des objets déposés; ils mettent à côté de chacun de ces objets un petit tas de poudre d'or. Les Européens reviennent; ils laissent les marchandises qui leur semblent payées à leur juste valeur et emportent les autres sans toucher au petit tas de poudre d'or. Il n'est jamais arrivé la moindre fraude entre les vendeurs et les acheteurs dans cet étrange marché.

Voilà le commerce primitif. Mais quand le paysan a élevé pendant tout l'hiver l'humble compagnon de saint Antoine, quand il a engraissé un bœuf, il ne lui est pas facile de pratiquer cette sorte de trafic. Il ne lui est pas aisé, quand il a besoin d'une robe pour sa femme, d'un habit pour lui, de souliers pour ses enfants, de couper chaque fois un morceau de son bœuf, attendu que l'animal ne s'en trouverait pas bien. Il doit donc faire une opération différente.

On s'est dit : ne trouverait-on pas un terme de comparaison, un moyen qui permettrait de représenter la valeur totale de l'objet, de façon à pouvoir s'en faire payer par une seule vente et racheter ensuite en détail chacun des objets dont on peut avoir besoin?

De là l'usage de la monnaie.

Il n'est personne qui ne connaisse ce que c'est qu'une pièce d'or. C'est une petite parcelle d'un métal très-difficile à se procurer, qui a été travaillée et amenée à un grand état de pureté. On a, sur cette petite quantité d'or, dessiné l'effigie du souverain et marqué la date de l'année : le gouvernement, sachant quel rôle cette pièce doit jouer dans les échanges, l'a prise sous son égide. Nous ne sommes plus, Dieu merci, au temps où les rois portaient le nom lamentable de faux monnayeurs. Aujourd'hui, au contraire, nous marchons vers un but tout opposé, et vous n'êtes pas sans avoir entendu parler des conférences qui se font en ce moment même pour établir l'unité monétaire entre toutes les nations.

La monnaie n'est pas le seul moyen d'échange.

Je suis menuisier, je viens de me marier. La dot de ma femme est de trois mille francs. Je veux m'établir. Pour cela, il me faut du bois, peut-être des essences très-chères. Mon premier achat montera, je suppose, à trois mille francs. La dot de ma femme se trouve donc entièrement absorbée, il ne me restera plus rien, et vous le savez, pour le commerce, il ne faut pas se démunir de tout son argent. Il faut payer le loyer, le mobilier, etc. Voici donc le langage que je tiendrai au marchand de bois : « Voulez-vous accepter un billet que je vous payerai dans un an, en tenant compte des intérêts ? » Je suppose que sur ma bonne renommée le marchand ait accepté l'offre que je lui faisais. Je me trouve à la tête de six mille francs, trois mille en bons écus, la dot de ma femme, et trois mille francs de marchandises que je payerai à 365 jours. Je ne dois plus rien à personne, puisque j'ai fait mon billet; je puis transporter le bois chez moi, le travailler et toucher le prix que me rapportera mon travail. Grâce à la constitution de cette valeur représentative, j'ai en main deux capitaux, au lieu d'un.

Supposons maintenant que non-seulement le marchand de bois consente à cet arrangement, mais que le

serrurier me fasse aussi crédit de 1000 francs, et que le propriétaire attende un an son loyer. Voilà, au lieu de trois mille, sept mille francs et plus encore à ma disposition.

Combien je trouve beau, consolant de voir dans le monde des finances, l'argent qui semble y être tout, devenir un témoignage éclatant de la valeur morale, de la dignité personnelle. A qui voulez-vous faire crédit et pour quelles raisons? Ferez-vous crédit à cet homme parce qu'il est riche, parce qu'il a de l'argent, à un intrigant qui compromettra ce que vous lui avez prêté, à un débauché qui le dévorera? Non; mais si vous avez affaire à un homme honnête, dont la conduite passée est une garantie, qui ait le vif désir de travailler et qui regarde le berceau de son enfant quand il prend en main ses outils, vous n'hésiterez pas. Vous voyez donc bien que le crédit n'est pas un fait matériel, mais un fait moral.

On raconte l'histoire d'un homme qui, sans appui, sans protecteur, vint un jour demander à un banquier très-riche, très-puissant de l'employer dans ses bureaux. Le banquier lui répondit : « Nous n'avons pas besoin d'un commis de plus, » et sans rien ajouter à son refus, il le congédia : puis comme il regardait machinalement par la fenêtre de son cabinet, il aperçut tout à coup le jeune solliciteur se baisser dans la cour de l'hôtel, ramasser une épingle et l'attacher à son habit. Le banquier sonne et donne l'ordre de faire monter le jeune homme. Lorsque celui-ci fut auprès de lui : « Vous serez employé chez moi, lui dit-il, et je vous donne 6000 francs d'appointements. » C'était comprendre avec beaucoup d'intelligence et saisir avec beaucoup d'à-propos l'avantage de posséder un homme qui pratiquait l'ordre et l'économie avec un soin aussi attentif.

Je vous ai montré comment un simple artisan peut arriver à multiplier son capital par des lettres de change, des effets de commerce, des mandats et d'autres moyens analogues. L'échange s'effectue par d'autres intermédiai-

res qui tiennent lieu de la monnaie métallique. Voilà un billet de banque. Qu'est-ce que ce billet? C'est un morceau de papier. Cependant telle est la nature des sociétés civilisées que tout le monde prendra ce chiffon de papier pour cent francs. Il faut que les sociétés soient arrivées à un état bien avancé, que le crédit soit bien affermi, pour arriver à représenter ainsi une portion considérable de la richesse publique, par une chose qui en elle-même n'a aucun prix.

Le crédit est arrivé à des résultats merveilleux. Vous savez déjà quelle est la puissance du capital. Souvent le capital manque à de grandes entreprises dans lesquelles les gens riches ne veulent pas risquer leur fortune. On a imaginé alors cette chose magnifique que l'on appelle dans les temps modernes : l'association. Quand on fonde une compagnie par actions, on aboutit à faire, pour ainsi dire, par l'harmonie de l'argent, un propriétaire complaisant, intelligent, actif, qui crée tout un outillage pour le mettre à la disposition de l'ouvrier.

Mais je ne dois pas m'arrêter plus longtemps sur l'échange, et j'arrive à la consommation.

Quand la richesse a été créée, quand elle a été échangée, quand elle a accompli ses pérégrinations à travers le monde, tout n'est pas terminé, elle n'est pas encore arrivée à son terme. Pourquoi existe-t-elle, sinon pour nous nourrir, nous abriter? Il faut que la richesse arrive à ces fins, qu'elle entre dans la consommation. Hélas, ce mot *consommation* a quelque chose de mélancolique. Il ne s'applique pas de même à toutes les réalités matérielles. Voyez ces statues qui nous entourent; elles ont réjoui le regard de nos pères, elles réjouiront celui de nos petits enfants, quand ils viendront ici au concours général. Elles resteront toujours là. Il en est de même des œuvres de Raphaël qui sont au Louvre: les générations viendront les admirer tour à tour. C'est que les œuvres d'art sont impérissables. Il n'en va pas de même des choses de l'industrie; elles sont destinées à périr. Il n'en est pas des

choses de l'intelligence comme de celles du corps, et comme l'a dit le poëte :

Et, depuis trois mille ans, Homère respecté
Est jeune encor de gloire et d'immortalité.

Quand il s'agit des choses matérielles, elles n'ont plus ce noble privilége, elles sont consommées. Nous n'avons pas besoin de savoir le latin pour comprendre la portée de ce mot.

La consommation se présente à nous sous trois aspects différents.

Il peut arriver que la richesse mise à la disposition de l'homme soit inférieure au minimum de ses besoins ; vous êtes en présence du phénomène de la misère. Ou bien les besoins sont égalés par la richesse dont l'homme peut disposer; vous êtes alors en présence du confortable. Ou enfin ces nécessités matérielles peuvent être rassassiées, dépassées ; vous êtes en présence du luxe.

Que de choses n'aurais-je pas à dire sur cette partie de l'économie politique, sur la misère, le confortable, le luxe. Comme je voudrais vous voir, dans vos écoles, parler un peu de la différence qui sépare le temps présent du temps passé ! La misère existera toujours, parce que l'homme aura toujours des vices; mais voyez comme la civilisation moderne, comme les gouvernements contemporains, comme le gouvernement de l'Empereur surtout, a compris ses devoirs pour prévenir la misère, pour ramener le malheureux au travail, pour l'éclairer, pour lui faciliter l'épargne, pour lui ménager une vieillesse à l'abri des privations. Ce n'est plus le temps où l'homme n'était pas maître de sa personne, où il ne pouvait pas disposer du produit de son travail. Aujourd'hui nous vivons sous un régime de pleine liberté, non de cette liberté indifférente, qui abandonnait l'homme à sa destinée, mais où de bons conseils viennent le prévenir, le guider; où malade, on lui ouvre des hospices ; infirme, on vient à son

secours; vieillard, on pourvoit à son impuissance. Ah! il y a des malheureux et des misérables; il faut plaindre les uns et secourir les autres. Dans ce monde, il est trop d'hommes qui ne sentent pas assez ce que l'on fait pour eux.

A côté de la misère je trouve le confortable, c'est-à-dire la somme de richesse nécessaire aux besoins que nous pouvons ressentir.

Ici, je me sens en face d'un préjugé qu'on aura bien de la peine à détruire, car il se rencontre dans beaucoup d'esprits. On est très-porté, quand on est peu riche, à envier les personnes que l'on voit mieux pourvues sous le rapport de la fortune. On contemple avec un regard d'envie les services d'argenterie qui couvrent les tables des grands, les tapis qui meublent leurs appartements, les domestiques qui les servent. On appelle cela du luxe, et on oublie de se demander si ce ne serait pas là pour eux du nécessaire.

Cuvier, qui était à la fois secrétaire de l'Académie des sciences, membre de l'Académie française, professeur d'histoire naturelle au Muséum, président du consistoire, membre du conseil de l'instruction publique, — je n'en finirais pas si je voulais faire l'énumération de toutes ses fonctions, — avait imaginé, pour économiser son temps et multiplier sa vie, de faire construire, au premier étage du vaste hôtel qu'il habitait, toute une série de cabinets bien chauffés pendant l'hiver, et tous parfaitement pourvus de ce qui pouvait être nécessaire pour y travailler. Venait-on lui parler pour son cours du jardin des plantes, il vous recevait dans un cabinet spécialement affecté à ce genre de travail; il en était de même pour ses autres occupations; chaque pièce avait sa destination spéciale. Je suis certain que bien des personnes lui porteraient envie. Voilà l'homme, diront-elles, qui a tout ce qu'il lui faut. Oui, il a tout ce qu'il lui faut pour mourir à la peine.

Pour ne pas prendre un exemple si loin, ne vous est-il jamais arrivé de parler de tel ou tel ministre dont les ho-

noraires vous paraissaient considérables? L'empereur Napoléon III, qui sait reconnaître tous les dévouements, comme il sait les provoquer, n'ignore pas combien de ministres sont morts à la peine sous son gouvernement, par dévouement à sa personne et à la France. Ne reprochons donc pas à l'Empereur ce qu'il fait pour eux. Qu'est-ce d'ailleurs que ce luxe qui consiste à servir un mets sur un plat d'argent, à avoir un jardin que l'on ne connaît même pas, des serviteurs dont on ne sait pas les noms. Ne parlons pas de luxe, disons que c'est un simple confortable, quand on accomplit une telle besogne. Si vous voulez un exemple de luxe condamnable, immoral, en voici un : Héliogabale voulut donner un festin qui dépasserait ceux de Lucullus. Pour offrir à ses convives un mets inouï, il fit réunir, dans ce vaste empire qui égalait le monde, les langues de tous les oiseaux qui parlaient. Cette éducation était poussée très-loin autrefois; on dressait ainsi des merles, des sansonnets. Il y eut donc une hécatombe de ces innocents musiciens, et le plat lui revint à 180 000 francs. Voilà le luxe pernicieux et insensé.

En voulez-vous un autre exemple plus voisin de nous? Le maréchal de Richelieu jouait avec un seigneur que je ne nommerai pas parce qu'il a des descendants: une pièce d'or tombe de la table, aussitôt le seigneur de prendre un flambeau pour la retrouver. Comme il n'y parvenait pas, le maréchal allume un billet de mille francs à la flamme de la bougie pour l'aider dans sa recherche.

Le luxe n'est pas toujours aussi innocent ni aussi puéril. Un luxe déraisonnable porte en lui-même sa vengeance. De même que le luxe vrai est l'usage raisonné de la richesse, de même le luxe menteur, qui veut établir sa richesse par la dépense, en est réduit à se priver des dépenses nécessaires. Vous savez ce mot profond du poëte faisant parler un homme réduit à la pauvreté et qui est forcé de se rendre dans le monde :

Moi qui n'ai pas dîné, pour m'acheter des gants!

Je connais des maisons dans lesquelles on ne fait pas venir le médecin pour les enfants malades, où la femme ne porte pas la flanelle qui lui est recommandée, parce que c'est trop cher. Dans ces maisons on entretient à ne rien faire des domestiques galonnés. Voilà comment le luxe faux porte en lui-même sa vengeance.

Il y a deux richesses en ce monde, celle de l'argent qui est peu de chose, et celle de l'esprit, de la pensée qui se multiplie quand on la partage. Ne puis-je pas dire, à un point de vue très-élevé et très-vrai, que vous êtes au nombre des riches? Que viennent faire à l'école ces petits enfants qui vous sont confiés? Ils viennent vous demander l'aumône, la première de toutes les aumônes, celle de l'esprit. Ils viennent vous demander de leur former le sentiment, de leur ouvrir la pensée. Ils viennent vous demander des conseils avec lesquels ils pourront devenir de bons fils, de bons pères, de bons époux, de bons citoyens.

Je ne veux pas dépasser le temps que je me suis imposé pour cette conférence; j'aborde immédiatement l'impôt.

Il y a à cet endroit des préjugés malheureux et plus funestes qu'on ne le pense. La richesse est née dans la société, elle s'y échange, elle s'y consomme; mais il faut bien que la société lui accorde une protection. Quand vous labourez votre champ, vous n'allez pas empiéter sur le champ du voisin; mais si celui-ci vient empiéter sur le vôtre, vous entendez bien faire respecter votre droit. Pour le contraindre à vous donner des dommages et intérêts, vous l'assignez devant le juge de paix; vous pouvez même obtenir le concours des gendarmes. Quand vous êtes dans votre chambre, personne ne peut y entrer, et si quelqu'un viole votre domicile, vous l'attaquez devant les tribunaux. Est-il raisonnable alors de répéter, comme on le fait, que l'impôt est un sacrifice? Il est vrai, à un certain point de vue, que l'impôt est un sacrifice. Quand vous sortez 50 fr. de votre poche, il est trop évident que vous ne les avez

plus. Mais n'est-il pas juste aussi que vous payiez les instruments qui garantissent votre liberté? Vous avez acquitté 50 francs d'impôts et vous trouvez cela trop cher; mais si nous faisions le compte exact, vous seriez d'un tout autre avis. Vous demandez un préfet, un maire; vous avez besoin de la justice pour faire respecter vos droits, de soldats pour vous protéger, de mille autre choses; on vous donne tout cela pour vos 50 francs, et en réalité vous ne payez que pour 1 sou de justice, 1 sou de liberté, de sécurité, de protection.... Est-ce trop cher? Voilà la question de l'impôt telle qu'elle doit être envisagée.

Il y eut un temps où tous ne payaient pas l'impôt. Certaines personnes n'en payaient pas, et d'autres en payaient trop. Aujourd'hui, vous pourrez faire voir que l'impôt est un achat que nous faisons; seulement c'est l'achat d'une denrée morale. Aujourd'hui, vous voyez l'impôt consenti dans son principe par le chiffre du budget qui chaque année est présenté au Corps législatif et voté par cette assemblée. Ce budget est réglé dans son emploi, car on sait, ministère par ministère, l'argent qui sera consacré à chaque service, c'est-à-dire à chaque espèce de besoins. Ce n'est pas tout encore. L'impôt n'est pas seulement consenti dans son principe, réglé dans son emploi, il y a encore quelque chose de plus beau, il est justifié dans ses dépenses par la Cour des comptes qui fait comparaître devant elle jusqu'à la signature du plus humble fonctionnaire. Si vous avez émargé 25 centimes en moins ou en trop, la Cour des comptes le vérifie, et elle vous fera payer ou rembourser le montant de l'erreur.

Voilà le fonctionnement de l'impôt : c'est une dépense de ménage comme le reste.

J'ai fini mon étude sur l'économie politique. Disons-le vite entre nous; vous ai-je appris quelque chose de nouveau? Je ne vous ai rien appris, Dieu merci! et c'est ce qui me réjouit. Vous êtes dans un temps où il n'est pas permis à un homme de n'avoir pas pensé à tout cela. Dans l'antiquité, l'économie politique n'existait point,

par cette excellente raison que les trois quarts du genre humain étaient esclaves, c'est-à-dire réduits à la condition de brute. Comme le disait la loi romaine de l'esclave : « Tanquam vilis quam nullus : *Aussi vil que le néant.* » L'esclave n'était qu'une machine dont on pouvait disposer à son gré. Quand un esclave était destiné à faire des chaussures, on lui coupait les nerfs des jambes pour lui ôter la faculté de s'enfuir. Quand un esclave tournait la meule, comme il était incommode de lui mettre chaque fois le bandeau nécessaire à l'homme qui doit se mouvoir dans un espace circulaire, on lui crevait les yeux. Les dames romaines avaient de longues épingles qu'elles enfonçaient dans le sein de leur esclave, quand celle-ci approchait trop près de leur tête le fer chaud pour les coiffer. Vous pourrez voir de ces épingles au musée Campana. Le propriétaire se dispensait aussi quelquefois d'entretenir ses esclaves et préférait les laisser mourir de faim. Pendant la guerre de Sicile, ils calculèrent qu'il y avait plus d'économie à laisser leurs esclaves sans manger. Il était moins cher, vu leur bas prix sur le marché, d'en acquérir de nouveaux. Ah! je comprends qu'il n'y ait pas eu en ce moment-là d'économie politique. Aujourd'hui, comment pourriez-vous ne pas vous intéresser à votre liberté? Voilà pourquoi, qu'on le veuille ou qu'on ne le veuille pas, tout le monde en ce moment réfléchit sur ces matières. Le malheur de beaucoup d'esprits qui se sont laissés aller à l'erreur, c'est qu'on ne leur a pas enseigné l'économie politique. Ils se la sont enseignée eux-mêmes; ils se sont lancés au hasard dans des théories malsaines, dans des systèmes dangereux. Ah! l'Empereur a prononcé une grande parole, quand il a dit que le devoir de tout citoyen était de propager les saines doctrines de l'économie politique. L'Empereur n'a pas dit que c'était utile, que c'était bon; il a dit que que c'était un devoir. Vous nous aiderez à cette tâche, vous préparerez aux saines notions de l'économie politique l'esprit de vos enfants. Tout ce que je vous ai

dit est bien peu de chose, mais je compte sur vos bonnes réflexions. Vous avez visité hier le Jardin des plantes, et vous avez pu y admirer ce beau cèdre du Liban qui domine la colline du labyrinthe ; on vous a dit sans doute que ce cèdre a été rapporté par un naturaliste dans le fond de son chapeau. Pendant la traversée, ce naturaliste se privait de boire pour arroser son cher élève, sa chère semence ; eh bien ! moi, je n'ai pas fait autre chose aujourd'hui. Je vous ai donné la semence, et s'il m'était permis d'aller serrer la main à chacun de vous dans son école, dans son village, je serais heureux de voir, dans l'âme des enfants que vous aurez élevés, ces doctrines grandies et fortifiées comme le cèdre du Liban.

Emportez au moment qui va nous séparer le sentiment du devoir qui vous reste à accomplir ; souvenez-vous des soins que prend pour vous le gouvernement de l'Empereur, le ministre éclairé qui nous administre, si prompt à concevoir le bien, si persévérant à l'achever.

Séparons-nous sur une dernière histoire. Lorsque l'empereur Septime Sévère, qui avait essayé de relever les fondements prêts à s'écrouler de l'empire romain, était à l'agonie, un centurion vint lui demander le mot d'ordre que l'empereur donnait chaque matin. Sévère souleva péniblement sa main vers le ciel, et répondit au soldat qui l'interrogeait du regard, cette parole : « laboremus, » travaillons, travaillons, et en même temps qu'il montrait le ciel, il recommandait ainsi la vertu et le devoir.

FIN DE LA DEUXIÈME PARTIE.

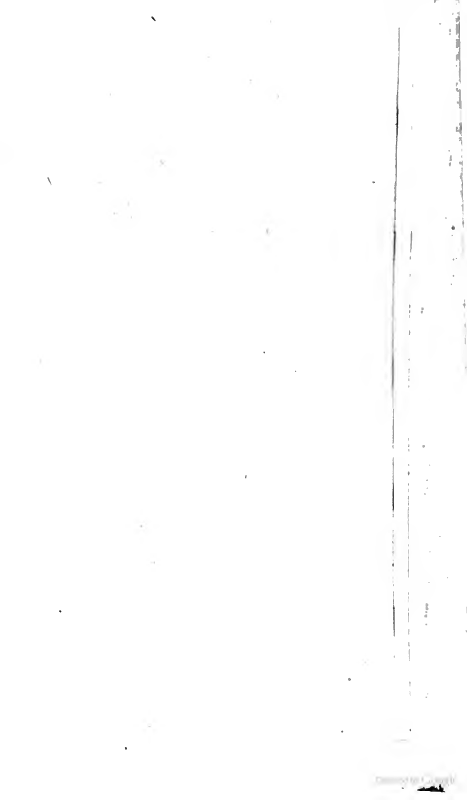
TABLE DES MATIÈRES

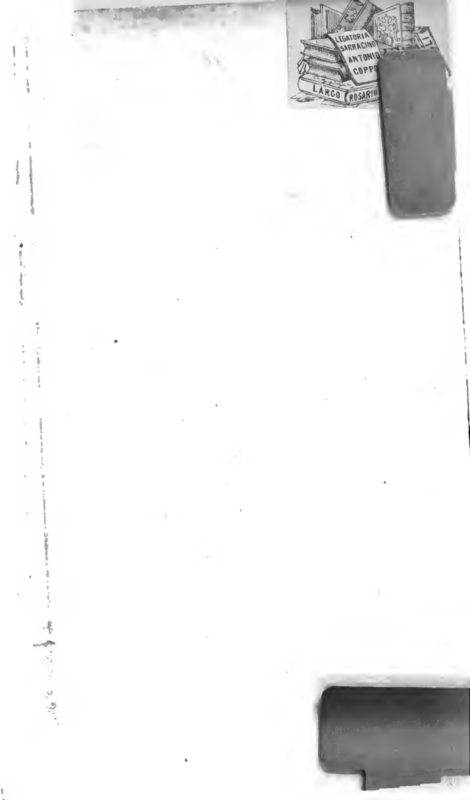
CONTENUES DANS LA DEUXIÈME PARTIE.

Pages.

FIN DE LA TABLE.

Imprimerie générale de Ch. Lahure, rue de Fleurus, 9, à Paris.




LEGATORIA
SARRACINO
ANTONIO
COPPO
LARGO
ROSARIO

